

سيكولوجية التنشئة الاجتماعية

PSYCHOLOGY SOCIALIZATION

الدكتور

صالح محمد أبو جادو






دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

سيكولوجية
التنشئة الاجتماعية

PSYCHOLOGY SOCIALIZATION

رقـــــم التصــــنيف : 302

المؤلف ومن هو في حكمه : صالح محمد أبو جادو

عنـــــوان الكــــتاب : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية

رقـــــم الإيـــــداع : 1998/2/216

الــــواصـــــفـــــات : العلوم الإجتماعية/ علم النفس الإجتماعي

بـــيانــــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعـــة الأولـــى 1998م – 1418هـ
الطبعـــة الثانيـــة 2000م – 1421هـ
الطبعـــة الثالثـــة 2003م – 1423هـ
الطبعـــة الرابعـــة 2004م – 1425هـ
الطبعة الخامسة 2006م – 1426هـ
الطبعة السادسة 2008م – 1429هـ
الطبعة السابعة 2010م – 1431هـ
الطبعة الثــامنة 2012م – 1433هـ
الطبعة التاسعة 2013م – 1434هـ
الطبعة العاشـرة 2014م – 1435هـ



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

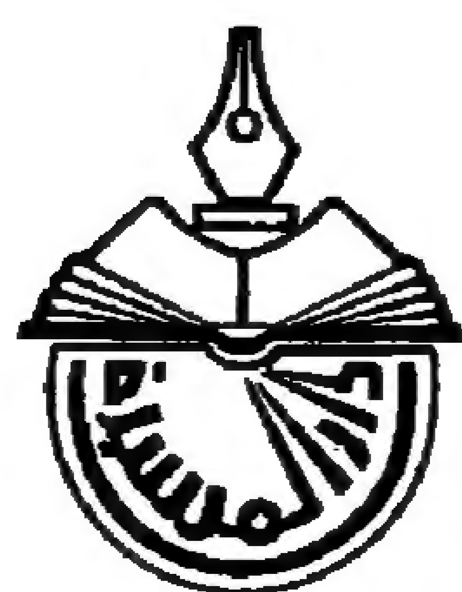
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

سيكولوجية التنشئة الاجتماعية

PSYCHOLOGY SOCIALIZATION

الدكتور
صالح محمد أبو جادو



الإهـداء

الى وطني وسكني

نبض عروقي وسر وجودي

قرة عيني ومنية روحي

أهدي هذا الجهد

صالح أبو جادو

1998/2/1م

قائمة المحتويات

الفصل التاسع: مؤسسات التنشئة الاجتماعية

الفصل العاشر: التنشئة في الإسلام

مقدمـــــــــة

دأبت المجتمعات البشرية، مذ خلق الإنسان، على استخدام تقنيات تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها، لتربية أبنائها وتنشئتهم الاجتماعية، بحيث يصبحون على وعي بمتغيرات الحياة والنماذج السلوكية التي تجعل الفرد فيها، قادرا على تعلم القيم والنظام، ونماذج سلوك البيئة الاجتماعية، التي يكون عضوا فيها، وإكسابه الأدوار والاتجاهات المتوقعة من أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بأنماط سلوكية وراثية وبيولوجية، مع استعداد لتقبل التكيف مع بيئته المحيطة، الا أنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه ويأخذ بيده، كي يتعرف على الحاجات اللازمة، ليستطيع العيش مع جماعته، وهنا تأتي وظيفة التنشئة الاجتماعية، بمساعدة الفرد على الإحساس بالمثيرات الاجتماعية والتعلم، ليصبح كائنا اجتماعيا في مستوى أفراد مجموعته.

إن موضوع التنشئة الاجتماعية الجوهري، هو الإنسان الذي يعيش في جماعة ويتفاعل مع مجتمعه، ضمن إطار ثقافي يؤمن به، ويتمسك بمحتواه من أجل المحافظة على تراثه المتراكم عبر الحقب التاريخية.

وكلما ارتقى الانسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه، احتاج للتربية أكثر وأكثر، واحتاج إلى واسطة تنقلها إلى الأفراد بشكل منظم، ولا يتم ذلك الا من خلال التنشئة الاجتماعية.

والتنشئة الاجتماعية، هي آلية تستخدم في تنمية سلوك الفرد الفعلي في مدى أكثر تحديدا ، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها، وهي عملية لا تنتهي بانتهاء الطفولة، بل تستمر ما دامت الحياة.

والمشكلة الرئيسة التي تطرحها التنشئة الاجتماعية، وتتصدى لمواجهتها، هي كيف نربي أطفالنا، بحيث يصبحون أعضاء فاعلين، قادرين على التكيف، مع معطيات المجتمع الذي يعيشون فيه.

ويقع هذا الكتاب في عشرة فصول، تتناول ماهية التنشئة الاجتماعية، نظريات

تفسير التنشئة الاجتماعية، التنشئة الاجتماعية والنمو الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، التنشئة الاجتماعية والثقافة، التنشئة الاجتماعية ونمو الذات، القيادة، الاتجاهات والقيم، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وأخيرا التنشئة الاجتماعية في الإسلام.

ولا يفوتني وقد شارف هذا العمل على الانتهاء، أن أتقدم بالشكر والتقدير لكل من أسدى يدا في انجازه، وأخص بالذكر طلبتي الأعزاء في كلية العلوم التربوية، الذين لم يبخلوا علي بملاحظاتهم واقتراحاتهم واستفساراتهم وتغذيتهم الراجعة، والتي ساهمت دون شك في اثراء هذا العمل، وقد تعلمت منهم أكثر مما علمتهم.

وأخيرا آمل أن يلقى هذا الجهد المتواضع، قبولا حسنا ، لدى كل من تتاح له فرصة دراسته او الاطلاع عليه، راجيا في الوقت نفسه تزويدي بأية ملاحظات او اقتراحات بناءة تصل بهذا العمل إلى المستوى الذي نرضى عنه جميعا . وأن من أكبر العبر استيلاء النقص على جملة البشر، فالكمال لله وحده، جلت قدرته، والمرء قليل بنفسه، كثير بمن حوله.

والله من وراء القصد

المؤلف

صالح محمد علي أبو جادو

كلية العلوم التربوية

1998/2/1م

الفصل الأول

ماهية التنشئة الاجتماعية

- مقدمة
- تعريف التنشئة الاجتماعية
- اهداف التنشئة الاجتماعية
- شروط التنشئة الاجتماعية
- اشكال التنشئة الاجتماعية
- اطوار التنشئة الاجتماعية
- عناصر عملية التنشئة الاجتماعية
- سمات عملية التنشئة الاجتماعية
- علاقة التنشئة الاجتماعية بالميادين الأخرى
- العوامل التي تؤثر في النمو
- مبادئ النمو

  أولاً: العوامل الوراثية

  ثانياً: العوامل البيولوجية

  ثالثاً: العوامل البيئية

الفصل الاول

ماهية التنشئة الاجتماعية

مقدمة

خلص الادب الانثروبولوجي بجلاء الى أن الانسانٍ لا يقوى على العيش بعد مولده اكثر من ساعات قليلة دون مساعدة من غيره، خلافاً لأغلب الفقاريات التي تولد وهي شبه مستعدة للحياة بصورة أفضل بكثير من الانسان، بذلك تطول الفترة التي يتحول فيها الكائن البيولوجي الى كائن اجتماعي من خلال تنمية القدرات الأساسية التي تبدأ قاصرة عند الولادة، وتكوين آليات الحياة الأساسية التى تتفاوت من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر، وهذه الآليات هي التي تحول الكائن البيولوجي الى كائن له ذاتية وثقافة محددة وهو ما اصطلح عليه بالتنشئة الاجتماعية (العادلي، 1984).

ان التنشئة الاجتماعية عملية تعلم تهدف الى اعداد الطفل ثم الصبي فاليافع فالراشد، للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير الاجتماعية، والقيم السائدة ولغة الاتصال والاتجاهات الخاصة بالاسرة التي ولد فيها، وبالجماعات التي ينضم الى عضويتها، كما يتفهم الحقوق والواجبات الملزمة المتعلقة بمجموعة المراكز التي يشغلها، ويتعلم الادوار المناسبة لكل مركز. كما يتفهم ادوار الآخرين الذين يتعامل معهم في المواقف الاجتماعية المتنوعة (عويدات، 1997).

تعريف التنشئة الاجتماعية

يطلق على عملية التنشئة الاجتماعية احياناً عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي واحيانا عملية التنشئة والتطبيع والاندماج الاجتماعي (زهران، 1977).

ويتضح من مناقشة العلماء لموضوع التنشئة الاجتماعية ارتباط كل ابعاد التنظيم السيكولوجي للفرد بعملية التنشئة الاجتماعية، ويعرف تشيلد التنشئة الاجتماعية بأنها العملية الكلية التي يوجه بواسطتهاٍ الفرد الى تنمية سلوكه الفعلي في مدى اكثر تحديداً. وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها (مليكة ، 1989).

والتنشئة الاجتماعية هي عملية التشكيل والتغير والاكتساب التي يتعرض لها

الطفل في تفاعله مع الافراد والجماعات، وصولاً به الى مكانه بين الناضجين في المجتمع، بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم. وهي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التى تعكس ثقافة مجتمعه.

وتتضمن التنشئة الاجتماعية، عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته والمعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكه وتوقعات وسلوك الغير والتنبؤ باستجابات الآخرين وايجابية التفاعل معهم (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ويعرف بارسونز التنشئة الاجتماعية بأنها عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الانماط العقلية والعاطفية والاخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف الى ادماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة لا نهاية لها (فرح، 1980). فيما يرى السيد بأنها العملية التي يصبح بها الفرد عضواً في مجتمع الكبار، يشاركهم نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته (السيد، 1975).

ويرى آخرون أن التنشئة الاجتماعية عملية تعلمٍ وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف الى اكتساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، وعملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، وتطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي والثقافة، وبمعنى آخر هي عملية التشكيل الاجتماعي لخامة الشخصية، وهي كذلك عملية تحويل الكائن البيولوجي الى كائن اجتماعي، واكساب الانسان صفة الانسانية.

والتنشئة الاجتماعية عملية تعلم اجتماعي، يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي ادواره الاجتماعية، ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الادوار، انه يكتسب الاتجاهات النفسية، ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع، ولهذا يرادف ينوكومب (Newcomb) بين مصطلح التنشئة الاجتماعية ومصطلح التعلم الاجتماعي.

وهي عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول

ذاته، لا يهدف في حياته الا الى اشباع حاجاته الفسيولوجية، الى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية وكيف يتحملها ، يعتمد على ذاته ، لا يخضع في سلوكه فقط الى حاجاته الفسيولوجية، يستطيع ان يضبط انفعالاته ويتحكم في اشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية، يدرك قيم المجتمع ويلتزم بها، ويستطيع ان ينشيء علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة لا تقتصر فقط على مرحلة الطفولة ، ولكنها تستمر في المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة، وينتمي الفرد باستمرار الى جماعات جديدة ، لابد أن يتعلم دوره الجديد فيها ويعدل سلوكه ويكتسب انماطا جديدة من السلوك.

وهي عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد في تفاعله مع افراد جماعته يأخذ ويعطي، فيما يتعلق بالمعايير والادوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية، والشخصية الناتجة في المحصلة هي نتيجة لهذا التفاعل.

وأخيراً فان التنشئة الاجتماعية عملية معقدة متشعبة تستهدف مهام كثيرة، وتتوسل باساليب ووسائل متعددة لتحقق ما تهدف اليه (زهران، 1977).

ومن الامور التي يمكن ملاحظتها في عملية التنشئة الاجتماعية، أنه مع نمو الافراد وتقدم السن بهم، يزدادون اختلافا وتباينا في سلوكهم، كما وأن ابناء الثقافة الواحدة يتشابهون فيما بينهم في بعض الانماط السلوكية، ويختلفون عن ابناء الثقافات الأخرى، ويرجع السبب في ذلك الى عملية التنشئة الاجتماعية، من خلال تعلم ثقافتها، ومعرفة دوره فيها، فالطفل يمر بمرحلة حرجة عندما يذوت القيم والاتجاهات والمعايير والادوار التي تشكل شخصيته وتؤدي الى اندماجه في مجتمعه، وعليه يمكن اعتبار أي نشاط يبذل لتعلم دور اجتماعي جديد، يمكن الشخص من اداء وظيفة في جماعة او مجتمع بمثابة عملية تنشئة اجتماعية (الغزوي وآخرون، 1992).

أهداف التنشئة الاجتماعية

ان التربية كعملية تشكيل للفرد على نحو تؤكد فيه علاقته بثقافة مجتمعه، وبمطالبها الخاصة التي حددها المجتمع لمركزه الذي يشغله ولدوره الذي يمارسه، نجدها متمثلة في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ابرز الوظائف والادوار والاهداف التي

تسعى التنشئة الاجتماعية في الوصول اليها :

1 - التدريبات الاساسية لضبط السلوك واساليب اشباع الحاجات وفقاً للتحديد الاجتماعي : فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل من أسرته اللغة والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه، والمعاني المرتبطة باساليب اشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية، كما يكتسب القدرة على توقع استجابات الغير نحو سلوكه واتجاهاته.

2 - اكتساب المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك وتوجهه: تنبثق المعايير الاجتماعية من اهداف المجتمع وقيمه ونظامه الثقافي بصفة عامة، فلكي يحقق المجتمع اهدافه وغاياته فانه يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الافراد، كما يضع المعايير الاجتماعية التي تساعد الفرد في اختيار استجاباته للمثيرات في المواقف الاجتماعية.

3 - تعلم الادوار الاجتماعية : لكي يحافظ المجتمع على بقائه واستمراره وتحقيق رغبات افراده وجماعاته، فانه يضع تنظيماً خاصاً للمراكز والادوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الافراد والجماعات، وتختلف المراكز باختلاف السن والجنس والمهنة، وكذلك باختلاف ثقافة المجتمع، فقد تشغل المرأة مركزاً يشغله الرجل في نظام ثقافي آخر (دبابنة ومحفوظ، 1984).

4 - اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والرموز وكافة انماط السلوك، أي انها تشمل اساليب التعامل والتفكير الخاصة بجماعة معينة، أو مجتمع معين سيعيش فيه الانسان.

5 - اكتساب العناصر الثقافية للجماعة، والتي تصبح جزءاً من تكوينه الشخصي، وهنا يظهر التباين في انماط الشخصية، على اساس درجة تمثل الفرد للانماط الثقافية، بالاضافة الى الفوارق الفردية والاجتماعية.

6 - تحويل الطفل من كائن بيولوجي، الى كائن اجتماعي، حيث يكتسب الفرد صفته الاجتماعية، وتحويل الفرد كذلك من طفل يعتمد على غيره في نموه الى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية.

ويتضح مما تقدم ان التنشئة الاجتماعية تعمل على بناء شخصية الفرد،

المتماثلة مع قيم واتجاهات وعادات مجتمعه، أي أن الفرد يتشرب ثقافة مجتمعه بوساطة عملية التنشئة الاجتماعية.

وتختلف الثقافات في تقييمها للانماط السلوكية المفضلة، فبعض الثقافات تعمل على تقدير سلوك معين وتشجعه في حين تقوم ثقافة أخرى على رفض هذا السلوك (الغزوي وآخرون، 1992).

شروط التنشئة الاجتماعية

يؤكد كل من الكين Elkin وهاندل Handel على ضرورة وجود ثلاثة شروط اساسية للتوصل الى تنشئة اجتماعية ملائمة وهي :

1 - ينطوي الشرط الاول على أن الطفل حديث الولادة يدخل مجتمعاً موجوداً بالفعل له قواعده ومعاييره وقيمه واتجاهاته، وبه بناءات اجتماعية عديدة منتظمة ، ومع ذلك تتعرض للتغير باستمرار ، ولا يكون الطفل الوليد غير المهيأ اجتماعياً على علم بهذه العمليات او البناءات او التغيرات. وتكون وظيفة انماط التفكير والشعور بالعمل في مثل هذا المجتمع ، تحديد الوسائل والطرق التي يجب ان يمر فيها الوليد الجديد، ومن المعروف ان هذه الوسائل والطرق هي التي تشكل عملية التنشئة الاجتماعية.

2 - اما الشرط الثاني للتنشئة الاجتماعية الملائمة فهو الميراث البيولوجي الذي يسمح لعمليات التعلم بالحدوث، ذلك أن العقل والجهاز العصبي والجهاز الهضمي والقلب وغيرها من اجزاء جسم الانسان تعتبر متطلبات أساسية وضرورية لعملية التنشئة الاجتماعية، وبالرغم من أهمية هذه المتطلبات الا أنها غير كافية، لأن هناك عوامل معينة كالطول الشديد اوالقصر الشديد، ومجموعة كبيرة من الشروط الجسمية قد تعيق او تؤثر في عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية.

3 - اما الشرط الثالث للتنشئة الاجتماعية الملائمة، فيتمثل فيما يسمى الطبيعة الانسانية، وهي هنا تشير الى عوامل معينة وعالمية بين بني البشر، أي انها تميز البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى، ويرى مدخل التفاعل الرمزي، أن الطبيعة الانسانية تتضمن القدرة على القيام بدور الآخرين ، وكذلك القدرة على

الشعور مثلهم والقدرة عموماً على التعامل بالرموز ، وهذا يعني اعطاء المعنى للأفكار المجردة، ومعرفة الكلمات والاصوات، والايماءات، وبصفة عامة نستطيع أن نقول ان هذه الاشياء طبيعية وينفرد بها البشر دون غيرهم من المخلوقات (الخولي، 1986).

اشكال التنشئة الاجتماعية

تأخذ التنشئة الاجتماعية شكلين رئيسين هما :

1 – التنشئة الاجتماعية المقصودة

ويتم هذا النمط من التنشئة في كل من الاسرة والمدرسة، فالاسرة تعلم ابناءها اللغة وآداب الحديث والسلوك، وفق نظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها، وتحدد لهم الطرق والاساليب والادوات التي تتصل بتشرب هذه الثقافة، وقيمها ومعاييرها، كما ان التعلم المدرسي في مختلف مراحله يكون تعليماً مقصوداً له اهدافه وطرقه واساليبه ونظمه ومناهجه التي تتصل بتربية الافراد وتنشئتهم بطريقة معينة.

2 – التنشئة الاجتماعية غير المقصودة

ويتم هذا النمط من التنشئة من خلال المسجد ووسائل الاعلام والاذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح، وغيرها من المؤسسات الي تسهم في عملية التنشئة من خلال الادوار التالية :

أ – يتعلم الفرد المهارات والمعاني والافكار عن طريق اكتسابه المعايير الاجتماعية التي تختلف باختلاف هذه المؤسسات.

ب – تكسب الفرد الاتجاهات والعادات المتصلة بالحب والكره والجنس والنجاح والفشل، واللعب والتعاون والواجب والمشاركة الوجدانية وتحمل المسؤولية.

جـ – تكسب الفرد العادات المتصلة بالعمل والانتاج والاستهلاك وغير ذلك من انواع السلوك والاتجاهات والمعايير والمراكز والادوار الاجتماعية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

اطوار التنشئة الاجتماعية

قسم بارسونز اطوار التنشئة الاجتماعية الى اربعة اطوار هي :

الطور الاول : ويتم داخل الاسرة حتى دخول المدرسة، حيث يعيش الطفل وكأنه في

"جنة عدن"، ولا تمارس عليه في هذا الطوراية ضغوط اجتماعية، ويكتسب الطفل خلال هذا الطور بعض المهارات الجديدة، كما يكتسب كلمات تسهل عليه الاتصال والاستجابة لرغباته. وقد تبدأ الاسرة في هذا الطور بممارسة بعض اساليب الضبط على الطفل.

الطور الثاني : ويتم هذا الطور اثناء مراحل الدراسة ، ويسميه بارسونز الطور الثاني للتنشئة الاجتماعية، ونجد هنا أن التفاعل في المدرسة مجال خصب للتنشئة الاجتماعية، كما يتدرب الطفل على بعض الادوار المتخصصة، وهنا تلعب المعلمة ايضاً دوراً هاماً في مرحلة المدرسة الابتدائية، لأنها استمرار لشخصية الام، وتصبح عنده موضوعاً للتوحد.

الطور الثالث : ويبدأ الطفل هنا الخروج من دور التعلم الى العمل، وتجب الاشارة هنا الى ان عملية التنشئة لا تنتهي بحصول الفرد على مركز في مهنة، ولكنها عملية مستمرة تؤدي باستمرار الى التكيف مع التغير الحاصل في المجتمع.

الطور الرابع : ويبدأ الفرد هنا بتكوين اسرة جديدة ويتداخل هذا الطور مع الطور الثالث (الطوباسي، 1994).

عناصر عملية التنشئة الاجتماعية

أ – لدى الفرد

- الجوع الاجتماعي، والدوافع الاجتماعية، والحاجات النفسية الأخرى التي تدفع للانتماء الى جماعة، وبالتالي بدء عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي التى تنتهي بعملية الاندماج الاجتماعي.
- الميراث والامكانيات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية والتي يعتمد عليها التعلم الاجتماعي.
- قابلية الفرد للتعلم وتغير سلوكه نتيجة للخبرة والممارسة، وقدرته على التفاعل الرمزي وتعلم الرموز واكتساب اللغة.
- القدرة على التعاطف مع الآخرين وتكوين علاقات عاطفية معهم.

ب – لدى المجتمع

- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لافرادها حتى يعدلوا فرديتهم واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة .
- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازين للسلوك الاجتماعي.
- الادوار الاجتماعية التي تتطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.
- المؤسسات الاجتماعية، مثل الاسرة والدراسة وجماعة الرفاق ووسائل الاعلام.
- القطاعات الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، او الطبقة الاجتماعية، أو المستويات الاجتماعية – الاقتصادية، أو الجماعات والثقافات الفرعيــة (زهران، 1977).

سمات عملية التنشئة الاجتماعية

يحدد نجيب اسكندر وآخرون السمات التالية لعملية التنشئة الاجتماعية :

أ – يرتبط سلوك الفرد تدريجياً بالمعاني التى تتكون عنده عن المواقف التي يتفاعل فيها.

ب – تتحدد هذه المعاني بالخبرات السابقة التي مر بها الفرد، وعلاقة تلك الخبرات بالمواقف الراهنة.

جـ – يولد الطفل في جماعة تكون قد حددت معاني معظم المواقف العامة التي تواجهه، وكونت لنفسها كذلك معايير السلوك فيها.

د – يتأثر الطفل بهذه المعاني منذ ولادته، وتنمو شخصيته في مراحلها الاولى طبقاً لهذه المعاني (ابراهيم وآخرون، 1961).

علاقة التنشئة الاجتماعية بالميادين الأخرى

في تاريخ الحضارة الانسانية لم تبدأ دراسة الانسان الا في مرحلة متأخرة نسبياً، ذلك أننا اذا تتبعنا نشأة العلوم وتطورها، نجد ان العلوم الطبيعية كانت قد نشأت واستقرت كجزء من التراث الثقافي للانسان، قبل أن تبدأ أبسط الدراسات العلمية للسلوك الاجتماعي للانسان العادي ، وليس معنى ذلك أن الانسان لم يفكر او يتأمل في طبيعته البشرية الا مؤخراً فقط، فقد نشأت تأملات وفلسفات وأنواع أخرى من التفكير في أهميــة خبرات الطفولة واثرها في تفكيره وفي سلوكه الاجتماعي ، لكن الذي نريد ان نؤكده هو ان الدراسات العلمية للسلوك الاجتماعي للانسان، لم تنشأ قبل بداية القرن العشرين (اسماعيل وآخرون، 1982).

وتشير مراجعة الادب التربوي، الى أن هناك الكثير من العلوم التي ارتبطت بشكل أو بآخر بعملية التنشئة الاجتماعية، نستعرض فيما يلي ابرز هذه العلوم، كي تتضح علاقتها بهذا الميدان :

1 – علم النفس التطوري **Developmental Psychology**

يركز علم النفس التطوري اهتمامه على مسائل متعددة يمكن تصنيفها في ثلاث فئات واسعة، تهتم الاولى بسلسلة التغيرات التي يمر بها كل الاطفال والراشدين او معظمهم اثناء دورة حياتهم، أما الفئة الثانية من المشكلات التي يهتم بها هذا العلم فتتمثل في دراسة الفروق بين الافراد في بعض الخصائص النمائية، أما الفئة الثالثة فتهتم بدراسة الفروق بين الافراد ذوي الثقافات والحضارات المختلفة في انحاء العالم، وكلما كانت الفروق قليلة أو معدومة بين خصائص الاطفال الذين ينتمون الى ثقافة معينة، واؤلئك الذين ينتمون الى ثقافة أخرى، كلما كان ذلك دليلاً على عالمية النظرية التي ينادي بها الباحث ومصدراً لثقته بهذه النظرية (حسان، 1989).

وقد كانت اكبر اسهامات هذا العلم في ميدان علم النفس التربوي، هي بحوث النمو المعرفي والانفعالي والجسمي والاجتماعي، وافاد كذلك في التعرف على الاتجاهات المبكرة والظروف البيئية التي تؤثر تأثيراً ظاهراً في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الاطفال والمراهقين والراشدين (ابو حطب وصادق، 1980).

2 – علم النفس الاجتماعي **Social Psychology**

يبحث علم النفس الاجتماعي في الميدان العلمي المشترك بين علم النفس من جهة وعلم الاجتماع من جهة أخرى، فهو بذلك يتضمن الموضوعات المتداخلة المشتركة بين علم النفس وعلم الاجتماع (زهران، 1977).

ويمكن القول بأن علم النفس الاجتماعي هو ذلك العلم الذي يتناول سلوك الفرد بالوصف والتجريب والتحليل، وذلك اثناء تفاعل هذا الفرد مع الآخرين واستجابتهم له استجابة ايجابية او سلبية، سواء اكانوا فرادى او مجتمعين.

ويعرف كرتش وكرتشفيلد Krech & Cruchfield علم النفس الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس سلوك الفرد في المجتمع.

ويهدف علم النفس الاجتماعي الى الكشف عن العوامل التي بتأثيرها يتغير سلوك الفرد في استجابته للمتغيرات الاجتماعية، هذه العوامل اما عوامل شخصية كالخصائص الجسمية والفسيولوجية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، أو عوامل تقع في المجال السيكولوجي للفرد، أي الوقائع والمؤثرات التي يعيها ومن ثم تؤثر في سلوكه حين يصدر عنه هذا السلوك.

ويستهدف علم النفس الاجتماعي كذلك كشف النقاب عن العوامل التي يتغير بتأثيرها سلوك الجماعة في استجابتها للمثيرات الاجتماعية (عوض، 1980).

3 - علم الاجتماع Socioloyg

علم الاجتماع هو واحد من أسرة العلوم الاجتماعية وأهم هذه العلوم علم الاقتصاد، وعلم السياسة، وعلم النفس وعلم الانسان، وقد حاول عدد من علماء الاجتماع ان يعرفوا هذا العلم كل بطريقته الخاصة، فقد عرفه عبد الحميد لطفي بأنه العلم الذي يدرس الظواهر الاجتماعية دراسة علمية بهدف الكشف عن القوانين والقواعد والاحتمالات التي تخضع لها هذه الظواهر في ترددها واتجاهها واختفائها (لطفي، 1982).

كما عرفه رونالد فيدريكو بأنه " الدراسة العلمية لبناء وظيفة الجماعات الانسانية والتغيرات التي تتحدث بها " (Federico , 1979) .

وذهب روبرت ماكيفر وتشارلز بيج، الى انه العلم الذي يهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية (الغزوي، 1992).

كما وضع البرت ستيوارت تعريفاً لعلم الاجتماع ضم عدداً من التعريفات السابقة، حيث عرفه :" بأنه الدراسة العلمية للمجتمع، للجماعات، والنظم والعلاقات الاجتماعية بين اعضاء المجتمعات (Stewart , 1978).

وعموماً فان علم الاجتماع : هو الدراسة العلمية للجماعات الانسانية والحياة الاجتماعية وانماط العلاقات البشرية دون الاهتمام بسلوك الافراد او الحالات الخاصة بالفرد.

والجماعة هي وحدة التحليل في علم الاجتماع وتعتبر مرجعاً اساساً لعلماء الاجتماع سواء كانت الجماعة موضع الدراسة صغيرة او كبيرة ، ويهتم علماء

الاجتماع بدراسة التفاعل الاجتماعي، أي كيف يسلك الافراد مع الآخرين، وكيف يستجيب الآخرون لهم، وكيف يؤثر كل واحد على الآخر (الغزوي، 1992) .

4 - علم الاجتماع التربوي Educational Sociology

هو العلم الذي ينظر الى المدرسة، والمؤسسات التربوية الأخرى،كمؤسسات اجتماعية داخل البناء الاجتماعي العام، تؤدي دورها الوظيفي داخله، وتسهم بدور ايجابي في تقدمه وتطوره.

ويهدف هذا العلم الى الكشف عن العلاقات بين العمليات التربوية، وابراز هذه العملية كظاهرة اجتماعية، وبيان وظيفتها في المجتمع.

وعلم الاجتماع التربوي لا ينظر الى الانظمة الاجتماعية مستقلة عن الافراد، وهو بالتالي العلم الذي يدرس الانسان عندما يدخل مع انسان آخر في علاقاته، وتعامله الانساني في اطار تربوي، ويعنى بدراسة الجوانب الاجتماعية في العمل التربوي، ويعالج التربية بوصفها ظاهرة اجتماعية متميزة، ويحاول هذا العلم أن يحدد القوانين العامة التي يمكن أن تفسر تطور النظم التربوية في مراحلها المتتابعة في المجتمعات الانسانية، وفي نطاق المجتمع الواحد، بالاضافة الى الوقوف على الترابطات الوظيفية بين الظاهرة التربوية باعتبارها ظاهرة اجتماعية وبين غيرها من الظواهر الاجتماعية الأخرى كالنظم السياسية والاقتصادية والايدلوجية (ناصر، 1989، 29).

5 - علم الانثروبولوجيا (علم الانسان) Anthropology

يتناول علم الانسان العناصر الحيوية والعناصر الاجتماعية الثقافية للانسان، فالانسان كائن اجتماعي يعيش في جماعات، وهو ايضا مخلوق فريد يملك القدرة على الكلام والقدرة على استخدام الرموز والمجردات ويقدر على التعميم، وبسبب هذه القدرات يستطيع الاتصال ونقل المهارات والمعارف لأقرانه من الجنس البشري ومن يخلفونه في الاجيال التالية، وهو على العموم ينقل ثقافته. والثقافة هي مجموع السلوكات البشرية، اللغوية وغير اللغوية، ومنتجاتها المادية وغير المادية، وبالاضافة الى ذلك يهتم علم الانسان بدراسة انماط الثقافة في الاجزاء المختلفة من العالم، مثل الجماعات البدائية، فيدرس ثقافتها وعاداتها وتقاليدها ليفسر الفروق بين الجماعات المختلفة. ويقوم بعض علماء الانسان بدراسات مقارنة بين الثقافات والمجتمعات ويدرسون نمو وظيفة المجتمعات البشرية وتغيرها (زهران، 1977).

وهناك عدة فروع لعلم الانسان منها :

أ - الانثروبولوجيا الاجتماعية : وتختص بدراسة البناء الاجتماعي.

ب - الانثروبولوجيا اللغوية : وتختص بمقارنة طبيعة اللغات وبنائها، اصولها وعلاقاتها المتبادلة والطبيعية والفيزيائية.

جـ - الانثروبولوجيا الثقافية : ويستخدمها العلماء لمقارنة انماط الحياة في المجتمعات بمجتمعات أخرى (الغزوي، 1992).

6 - علم النفس التربوي Educational Psychology

يعرف علم النفس التربوي في اطار التعريف العام لعلم النفس بانه الدراسة العلمية للسلوك الانساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية (ابو حطب، 1980).

أما وولفولك فترى أن علم النفس التربوي ، يعنى بفهم وتحسين عمليات التعلم والتعليم، مستخدماً علم النفس، بالاضافة الى نظرياته وطرائقه الفريدة الخاصة به (Woolfolk , 1987).

ويعرف أيضاً بأنه الدراسة المنظمة للسلوك الانساني وعملياته العقلية والانفعالية والشعورية والانشطة الجسمية ذات العلاقة، في المواقف التربوية الهادفة، لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح قادراً على التكيف فيما بينه وبين نفسه، بينه وبين ما يحيط به (ابو جادو، 1998).

ويهدف علم النفس التربوي الى تحقيق غرض مزدوج، الا وهو تطوير وتطبيق اسس علم النفس العام، من أجل تطوير العملية التربوية، وكي يتحقق هذا الغرض، فانه ينهل من ميادين علم النفس الأخرى وبخاصة ميادين التعلم والنمو والفروق الفردية والصحة النفسية والارشاد والتوجيه والتربية الخاصة وغيرها (كراجة، 1997).

7 - علم النفس الفسيولوجي Physiology

يدرس علم النفس الفسيولوجي كثيراً من الموضوعات ذات الصلة بوظائف الاعضاء ، وبالاحرى تلك الوظائف التي تؤثر في السلوك الانساني، ومن أهم موضوعاته الجهاز العصبي وتركيبه والوظائف التي يقوم بها، فهو الجهاز الذي يتصل الانسان عن طريقه بالعالم الخارجي، ويدرس كذلك الخلايا العصبية وخصائصها،

والى جانب ذلك يدرس الاحساس السمعي والبصري واللمسي والشمي والذوقي، والمؤثرات التي تؤثر في هذه الاحساسات، كذلك يدرس السلوك وتطوره عند الطفل ومؤثرات أو مثيرات هذا السلوك، وهذا يعني أن المعرفة الفسيولوجية تفيدنا في مجال البحوث النفسية، ولكن الفسيولوجيا تفيد أيضاً عالم النفس في فهم السلوك العادي الذي يمارسه في الحياة اليومية العادية، ومن هنا يتضح دور علم النفس الفسيولوجي، في مساعدة جميع اطراف العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية في تفسير السلوكات الانسانية بناء على اسسها البيولوجية والفسيولوجية (العيسوي، 1974).

8 - علم النفس العلاجي Therapy Psychology

يقوم علماء النفس المختصون بمجالات الصحة النفسية، والارشاد النفسي والتوجيه التربوي ، والطب العقلي والخدمة الاجتماعية النفسية، وعلم النفس العلاجي، بكثير من البحوث التي تستخدم المنحى العيادي، وهو منهج يعتمد في جوهره، على جمع ملاحظات عن سلوك الافراد الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية ، وقد اسهمت هذه البحوث في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الانساني في المواقف التربوية، سواء كانت تتصل بسلوك التلاميذ انفسهم او سلوك الراشدين الذين يتعاملون معهم (ابو حطب وصادق، 1980).

9 - علم الصحة النفسية Psychological Health

يرى عبد العزيز القوصيني ان الصحة النفسية هي التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية المحيطة بالانسان، ومع الاحساس الايجابي بالنشاط والقوة والحيوية. ويعرفها كذلك بأنها مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين المرء وذاته، وبينه وبين البيئة المحيطة، بهدف الوصول الى السعادة (القوصيني، 1980).

ويهدف علم الصحة النفسية الى معرفة حالات التكيف التي يمر بها الفرد، ومعرفة المشكلات اليومية التي يواجهها، والوقاية من الاضطرابات النفسية بمعرفة اسبابها والعمل على ازالتها، وتوفير الظروف المؤدية لصحة نفسية جيدة، واخيراً المحافظة على استمرارية تمتع الفرد بصحة نفسية سليمة باستمرارية توفير الظروف المناسبة وتوفير العلاج اللازم (الزيود، 1989).

وتقوم الصحة النفسية على ثلاثة مناهج هي :

أ. منهج علاجي : وهو ما يتبعه الفرد العادي للتخلص من الانحراف في الصحة العقلية، حتى يعود الى حالة الاعتدال.

ب. منهج وقائي : وهو الطريق الذي يسلكه الفرد مع نفسه ومع غيره حتى يقي نفسه وغيره الوقوع في حالة اضطراب نفسي.

ج. منهج بنائي : وهو ما يتبعه الفرد العادي ليزيد شعوره بالسعادة وبالكفاءة الى اقصى حد مستطاع، حتى تقوى صحته النفسية ويزيد نشاطه، ويتمتع بالشعور بالقوة والحيوية (القوصيني، 1980).

10 - علم التربية Education

معنى التربية اصطلاحاً التنشئة والتنمية. وقد اختلفت تعريفات التربية باختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي اليها العلماء الذين حاولوا تحديد مفهومها. ويرى ابو حامد الغزالي أن أهم اغراض التربية هي الفضيلة والتقرب الى الله. أما التربية في نظر الفيلسوف الالماني كنت فهي ترقية لجميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها في الفرد . أما المربي السويسري الشهير بستالوزي فيرى أن التربية عملية تتفتح بها قابليات المتعلم الكامنة كما تتفتح النباتات والازهار، أما هيربرت سبنسر فيرى أن التربية هي اعداد المرء لان يحيا حياة كاملة. أما المربي والفيلسوف الامريكي جون ديوي فيرى ان التربية ليست اعداداً للحياة، لكنها الحياة ذاتها، وهي عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته (ناصر، 1981).

ومن الواضح أن للتربية نفسها عدة تعريفات، واحد هذه التعريفات ان التربية هي العملية التي ينقل من خلالها المجتمع الى افراده القيم اوالمعرفة والمعتقدات والتعبيرات الرمزية لجعل التواصل مع الآخرين ممكنا (Roemer , 1978).

واخيراً فان التربية عملية مخططة منظمة ترمي الى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح قادراً على التكيف فيما بينه وبين نفسه، وبينه وبين ما يحيط به (ابو جادو، 1998).

العوامل التي تؤثر في نمو الفرد

اذا كان علم النفس هو الذي يبحث في سلوك الكائنات الحية، ويحاول أن

يتعرف على مسببات هذا السلوك وخصائصه، فان علم نفس النمو يدرس التغيرات التي تطرأ على سلوك هذه الكائنات، وتتبع تطورها من مرحلة الى اخرى، وكغيره من العلوم، فان علم نفس النمو، لا يتوقف عند حد التعرف على الظاهرة السلوكية وتحديدها ووصفها، بل انه يحاول ان يتعدى ذلك كله الى معرفة المتغيرات والعوامل المسؤولة عن احداث هذه الظواهر، تمهيداً للتنبؤ بها وضبطها (حسان، 1989).

ويعرف النمو بأنه سلسلة متتابعة من تغيرات تهدف الى غاية واحدة وهي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره، وللنمو مظهران نلخصهما فيما يلي:

أ. النمو التكويني : ونعني به نمو الفرد في الحجم والشكل والوزن والتكوين.

ب. النمو الوظيفي : ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته (السيد، 1968).

والنمو في ابسط مظاهره زيادة كمية في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب ابعاد الجسم، والنمو تغير ايجابي او تطور نوعي في السلوك والعمليات العقلية، وهو غرضي بمعنى أن له هدف يتمثل في ايصال الفرد الى القدرة على التكيف. والنمو عملية بمعنى ان له خصائص الاستمرارية والتنظيم والتماسك، السابق منه يؤثر في اللاحق، وهو ظاهرة معقدة تصعب دراستها، له كذلك خاصية التدرجية، بمعنى انه يمر عبر مراحل واضحة ذات خصائص محددة (الريماوي، 1993).

مبادئ النمو

رغم الاختلافات الكبيرة بين العلماء حول ظاهرة النمووتفسيرها الا ان هناك مبادئ للنمو يتفق عليها المنظرون في هذا المجال ومنها : ان النمو يتضمن تغيراً نوعياً وكيفياً، ويسير من الداخل الى الخارج،ومن الأعلى الى الاسفل، ومن الاستجابات العامة الى الخاصة، وينمو كل طفل بطريقة خاصة به، مع وجود ارتباط بين جوانب النمو المختلفة. وان لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها، وان الفروق الفردية تزداد، من مرحلة الى أخرى، وان النمو يسير وفق معدلات مختلفة، وهو عملية مستمرة تكون نتيجة لعاملي الوراثة والبيئة، وعمليتي النضج والتعلم، ويهدف الى تحقيق اهدافه عن طريق ايصال الفرد الى حالة من التكيف الايجابي مع الظروف المحيطة به سواء كانت اجتماعية، ام ثقافية، ام اقتصادية، ام روحية (ابوجادو،1998).

بالرغم من الأهمية الكبرى لعملية التنشئة الاجتماعية في تحديد معالم شخصية الفرد، فان هذا لا يعني اغفال العوامل الأخرى غير الاجتماعية التي تؤثر في نمو الشخصية، وهذه العوامل هي :

اولا - العوامل الوراثية

تلعب العوامل الوراثية دوراً كبيراً في نمو الفرد، وقد كشفت دراسات النمو التي يتصدى لها علم الوراثة والهندسة الوراثية عن بعض هذه الادوار، وما زال أمام هذين العلمين الكثير لالقاء الضوء عليه وكشف اسراره (الريماوي، 1993).

ويتألف الكائن الحي من نوعين من الخلايا هما :

أ. الخلايا الجسمية : وهي الاكثر عدداً والتي تشكل هيكل الجسم والجلد والكلى والقلب وما الى ذلك.

ب. الخلايا الجرثومية : وتسمى هذه الخلايا عند الذكور بالخلايا المنوية، وعند الاناث بالبويضات، وهي اقل عدداً من الخلايا الجسمية (عدس، 1993).

ويمكن الاشارة الى بعض ادوار الوراثة التالية :

1 - وراثة الخصائص البنائية :

الوراثة هي انتقال الخصائص من الآباء الى الابناء، وبالتالي فهي تؤكد على ان يكون الابناء نوع من الاباء، ويمتلكون السمات الرئيسة للنوع، وفي نفس الوقت يختلف كل فرد عن الآخرين، وبالنسبة للكائنات الانسانية يوجد الاف الصفات الوراثية التي تحدد تقريباً كل شئ عن الشخص بدءاً بلون العينين ولون الشعر، الى درجة الاستعداد للاصابة ببعض الامراض.

وقد اكتشف جريجوري قوانين الوراثة التالية :

أ. قانون الصفات السائدة والمتنحية : ويحدث عندما يرث احدهم من ابيه سمة الطول ومن أمه سمة القصر، فتظهر في اولاده صفة الطول فقط، وتختفي صفة القصر (عدس وتوق، 1993).

ب. قانون العزل : عندما يرث احدهم من ابيه سمة الطول ومن أمه سمة القصر، فتظهر في اولاده صفة الطول فقط، وتختفي صفة القصر، فالجين الحامل لصفة القصر في هذا المثال اختفى فقط في الجيل الاول ولم ينقرض، ولذا فمن

المحتمل ان يظهر في الاجيال القادمة.

ج. قانون التشكيل : ويسمى هذا القانون ايضاً بقانون التنسيق المستقل، يشير الى ان الصفة تورث مستقلة عن الصفات الأخرى.

د. غياب الصفة السائدة : ويحدث ذلك عندما يرث الفرد صفتين لهما نفس القوة، فتظهر لدى اولاده صفة مختلفة عن كلا الصفتين السائدتين.

هـ. قانون ترابط الصفات : ويحدث عند وجود جينين حاملين لصفتين على كروموزوم واحد، وقد كشف هذا القانون العالم الامريكي مورغان عام 1915.

2. وراثة الجنس

يسمى الزوج الثالث والعشرون في كل خلية انسانية عادة بكروموزوم الجنس، ويشبه بقية الكروموزومات ويحمل عدداً من الشيفرات الوراثية ويختلف عن غيره في أنه يحمل الشيفرات الوراثية التي تحدد جنس المولود، ويتكون الزوج الثالث والعشرون عند الرجل من كروموزومين احدهما كروموزوم (X) والثاني (Y)، بينما يتكون هذا الزوج عند الانثى من كروموزومين متشابهين من نوع (X)، وتبعاً لذلك فان المولود الجديد لن يتلقى من امه سوى الكروموزوم (X)، بينما يمكن ان يستقبل من ابيه كروموزوم (X) أو (Y)، فان كان الكروموزوم الذي ينتقل للطفل من ابيه من نوع (X) اصبح الزوج الثالث والعشرين عند الجنين (XX)، وفي هذه الحالة يكون المولود انثى، اما اذا كان الكروموزوم المنقول من الاب من نوع (Y)، اصبح الزوج الثالث والعشرين عند الجنين (XY)، أي ان المولود سيكون ذكراً (حسان، 1989).

3. الوراثة تحدد السقف الاقصى للسمة

في الوقت الذي تحدد فيه الوراثة السقف الاقصى للسمة عند الفرد فان البيئة هي التي تقرر المدى الذي سيتحقق من هذه السمة، فاذا ما ورث طفل من والده سمة الطول، فان هذه السمة لا تتحقق في حدها الاقصى عند البلوغ، مالم توفر البيئة لهذا الفرد امكانيات النمو المتوازن، كتأمين المقدار الكافي من الغذاء، وتوفير الرعاية الصحية المناسبة، وكذلك الحال بالنسبة لسمة الذكاء وغيرها من السمات الأخرى، ويشير ذلك الى أثر التفاعل بين الوراثة والبيئة لاحداث النمو.

4. التحكم في جنس المولود

أشارت نتائج الأبحاث في الهندسة الوراثية، انه قد اصبح بالامكان التحكم في جنس المولود، من خلال التحكم في الكروموزومات المسؤولة عن تحديد الجنس، ولكن الدراسات مازالت مستمرة لادخال تعدلايلات على الجين نفسه، وذلك من اجل مكافحة بعض الأمراض الوراثية والخصائص الوراثية الضعيفة. وهناك طريقتين للتحكم في الجينات، هما طريقة الانتخاب الطبيعي من خلال اختيار افراد صفات مرغوب فيها لاحداث التزواج بينهم، وطريقة الانتخاب الصناعي باستخدام بعض المعالجات الكيماوية والاشعاعية لادخال جبينات جديدة للخلية تحل محل الجين غير المرغوب فيه، وهو ما يعرف باسم النقل او التحويل (الريماوي، 1993).

ثانيا - العوامل البيولوجية

ويقصد بالعوامل البيولوجية، وظائف الأجهزة الجسمية لا سيما الجهاز الغدي والعصبي، اضافة الى عامل النضج ، وفيما يلي استعراض لابرز هذه العناصر :

1. الجهاز الغدي Glandular System

ويختص هذا الجهاز اساساً بوظائف التمثيل الغذائي المختلفة للجسم، فيعمل على ضبط معدل التفاعلات الكيماوية في خلايا الجسم او تناول المواد خلال الأغشية الخلوية، وما الى ذلك من عمليات التمثيل الغذائي الخلوي مثل النمو والافرازات (اسماعيل، 1982).

ومن المعروف ان الغدد الموجودة في الجسم تقسم الى نوعين هما العرقية والدمعية واللعابية، حيث تتخلص هذه الغدد من افرازاتها عن طريق قنوات تصب في السطح الداخلي أوالخارجي للجسم، أما الغدد الصماء، فانها تفرز افرازاتها داخل الدم نفسه، وتسمى افرازات هذه الغدد بالهرمونات والتى تعني المنشطات، وهي عبارة عن مركبات كيميائية معقدة تتحكم بعدد كبير من الوظائف الجسدية، ومن امثلتها الغدة الدرقية والنخامية والصنوبرية (العيسوي، 1974).

وفيما يلي استعراض لاهم الغدد في جسم الانسان :

أ. الغدة النخامية Pituitary Gland

وتسمى هذه الغدة سيدة الغدد ، وذلك لانها تسيطر على نشاط الغدد

الأخرى، ومنها الغدة الدرقية والغدة الجنسية واللحاء الادرينالي، ومنها ما يؤثر على نشاط الغدد الجنسية، وعلى ادرار الحليب عند الانثى، ويؤدي النقص في هذا الهرمون في مرحلة الطفولة الى القزامة عند الطفل، ويمكن زيادة نمو الاطفال عن طريق حقنهم بخلاصة الغدة النخامية، اما زيادة افراز هذه الغدة فيؤدي الى ما يسمى بالعملقة، ولكن اذا حدثت الزيادة في الافراز في وقت غير وقت النمو فان الاطراف والمفاصل تتضخم وتصاب بالخشونة.

ب. الغدة الدرقية Thyroid Gland

وتقع هذه الغدة في قاعدة العنق تحت الحنجرة مباشرة، ويؤدي نقص افراز هذه الغدة في مرحلة الطفولة، الى ان يظل الفرد قزما كما انه يصاب بالعتة والتشوه، اما نقص افرازها في مرحلة الرشد، فانه يؤدي الى بطء في ضربات القلب، وهبوط في معدل التمثيل أو البناء الجسمي، كما يؤدي الى تضخم اليدين والوجه والى انتفاخهما، ويصبح الجلد جافا وخشنا، ويتساقط الشعر، ويصبح المريض بطيئا خاملا، وتضعف قدرته على التركيز، ويصبح شديد الحساسية للبرد، ويتم علاج هذه الاعراض عن طريق حقن المريض بخلاصة الغدة الدرقية بطريقة منتظمة ومستمرة. اما زيادة افراز هذه الغدة فيؤدي الى الاصابة بمرض من اعراضه تورم اسفل الرقبة وجحوظ العينين، وارتفاع معدل ضربات القلب وزيادة عملية البناء في الجسم، وزيادة نشاط الفرد، مع زيادة قلقه وتوتره وعدم حساسيته للبرد، وقد يتطلب الأمر اجراء عملية جراحية لاستئصال هذه الغدة.

ومن الأسباب التي تؤدي الى اصابة الغدة الدرقية بالتضخم نقص مادة الاكيودين في الطعام والماء الذي يتناوله الفرد، مما يدفع الغدة للتضخم كي تتمكن من انتاج ما يلزم من هذه المادة. ان الزيادة الطفيفة في افراز الغدة يؤدي الى سرعة النمو، أما النقص في افرازها فيؤدي الى بطء النمو والخمول الذهني والبلادة (العيسوي، 1974).

هذا وتلعب هرمونات الغدة الدرقية دوراً في النمو الجسمي والعقلي والجنسي، فيمكن ان يتوقف النمو الجسمي عند مستوى سبع او ثماني سنوات ، في حالة استئصال الغدة الدرقية او الولادة بدونها، ولا ينتقل هؤلاء الافراد من الطفولة الى المراهقة، ويؤثر هرمون الثيروكسين الذي تفرزه هذه الغدة على الجهازين العضلي والعصبي، وخاصة على سرعة العمليات الدفاعية ، والنقص فيه يؤدي الى الرغبة

الملحة في النمو بينما تؤدي الزيادة فيه الى الشكوى من التعب (اسماعيل، 1982).

ج. الغدتان الادرناليتان **Adrenal Glands**

وتقع هاتان الغدتان فوق الكليتين، وتشبه الغدة عرف الديك وتقع كل واحدة فوق احدى الكليتين، وتتكون كل غدة من جزئين هما الطبقة الخارجية او اللحاء ثم اللباب، ويفرز اللحاء عدداً من الهرمونات والمواد الأخرى التي تساهم في بناء الجسم، ويزداد افراز اللحاء في حالة التوتر الانفعالي والضغط، وتؤدي زيادة افراز هذا اللحاء الى زيادة ظهور السمات الذكرية، وفي حالة حدوث هذه الزيادة في المرأة فانها تفقد صفات الانوثة، فتنمو لحيتها، ويتضخم صوتها، ويذهب بعض الباحثين الى أن هرمونات اللحاء تفيد في علاج مرض الفصام العقلي.

اما الجزء الثاني من الغدة الادرينالية وهو اللب فيفرز هرمون الادرينالين، وتتصل هذه الغدة بالجهاز العصبي السمبثاوي الذي يسيطر على الانفعالات ، مثل الخوف والقلق والغضب، وزيادة افراز هذا الهرمون تؤدي الى سرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، ويقلل من تعب العضلات والميل للمقاتلة، وتشير البحوث الحديثة الى ان اللب يفرز نوعين من الهرمونات هما الادرينالين والنورادرينالين. ويقال ان الاول يساعد على استجابة الهروب والثاني يؤدي الى استجابة المقاتلة. ويؤثر الادرينالين على نشاط الغدة، ولذلك يستحسن عدم تناول وجبات كبيرة في حالة الغضب او الحزن لان المعدة تتعطل في هاتين الحالتين (العيسوي، 1974).

د. الغدد الجنسية **Gonades Glands**

وتقوم هذه الغدد بدور الغدد الصماء والغدد القنوية في نفس الوقت، فهي تفرز خلايا التناسل من جهة، ومن جهة أخرى تفرز الهرمونات التي تساعد الاعضاء التناسلية على النمو، والاعضاء الأخرى التي تكون الصفات الجنسية الثانوية، كخشونة الصوت عند الذكر، ونمو الارداف عند الانثى، ومن المعروف ان الهرمونات الذكرية الانثوية توجد عند كل منا، وان التفوق النسبي لأحدهما يتوقف على جنس الفرد، فعند الذكر تسود الهرمونات الذكرية وعند الانثى تسود الهرمونات الانثوية.

هـ. غدة البنكرياس **Pancreas Gland**

وتعمل هذه الغدة كغدة صماء، وغدة قنوية في نفس الوقت، فهي غدة صماء

تفرز هرمون الانسولين، الذي يؤدي النقص فيه الى الاصابة بمرض السكري، اما الزيادة المفرطة في انتاج الانسولين في الدم، فانها تؤدي الى احتراق السكر من الدم، مما يؤدي الى اضطراب الجهاز العصبي المركزي، وقد يؤدي كذلك الى حدوث بعض الاضطرابات العقلية.

و. الغدد جارات الدرقية Parathyroids Glands

وعددها اربع، وتقع بجوار الغدة الدرقية، وتعرف باسم جارات الدرقية، وتؤثر الهرمونات التي تفرزها في بناء مادة الكالسيوم في الجسم، كما تؤثر في الجهاز العصبي المركزي بحيث تمنع حدوث التهيج الشديد، وازالتها او ضعفها يؤدي الى حالة من التوتر الشديد، والتشنجات العضلية المؤلمة، اما الزيادة في افرازها فتؤدي الى الارتخاء والهبوط العام (العيسوي، 1974).

ورغم ان الدراسات في ميدان الغدد الصماء مازالت حديثة العهد، الا انه في حدود ما تم التوصل اليه، يمكن التأكيد على ان لهذه الغدد تأثير كبير على كل او معظم خلايا جسم الانسان. وما ان يبدأ الهرمون في انجاز وظيفته الفسيولوجية، حتى يبدأ معدل افرازه في التناقص. ومن الظواهر الهامة في جسم الانسان، انه عندما يعمل احد الهرمونات في اتجاه معين، فان هناك هرمون آخر، يمارس وظيفته في الاتجاه المضاد بهدف احداث نوع من التوازن الدقيق في هذا الاتجاه (الريماوي، 1993).

2. الجهاز العصبي Nervous Ststem

يعتبر الجهاز العصبي بشكل عام بالغ التعقيد، وكما سنرى فهو الذي يمنحنا القدرةعلى التفكير والاحساس والقيام بمختلف انواع السلوك، وان احدى الطرق المستخدمة لفهم هذا الجهاز المعقد، هي التعرف على اجزائه ووظائف كل منها، على النحو التالي :

أ – الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System

يشتمل هذا الجهاز على جميع الاعصاب الموجودة في الدماغ والحبل الشوكي، ويحتوي على غالبية الخلايا العصبية للجسد، وتتكون جميع اجزاء الجهاز العصبي في الجسم من عدد كبير جداً من الخلايا الميكروسكوبية تسمى النيورونات، وقد وجد العلماء ان بعض هذه النيورونات طويل جداً مثل نيورون الحركة، الذي يمكننا من

تحريك الاصبع الاكبرِ للقدم، والذي يمتد من نهاية العمود الفقري الى الاصبع، اما نيورونات الدماغ مثلا فهي صغيرة جداً، ويتكون الجهاز العصبي المركزي من الدماغ الذي هو مركز التحكم في السلوك والحبل الشوكي الذي يعتبر خط جذع الدماغ ومركز بعض الانعكاسات العصبية للجسم كارتكاس الركبة.

ان الخلايا العصبية التي تصل الجسم والاطراف بالدماغ والتي تنقل الرسائل العصبية من والى الدماغ تتجمع مع بعضها البعض في الحبل الشوكي، ويجمعها العمود الفقري للانسان (عدس وتوق، 1993).

ب - الجهاز العصبي السطحي Pieripheral Nervous System

ويتكون من جميع الاعصاب الخارجية بالنسبة للجسم نفسه، أي الاعصاب التي تحيط بالجهاز العصبي المركزي، وعلى ذلك فان الاعصاب في هذا الجهاز ترسل اشارات الى الاعضاء الداخلية في الانسان (العيسوي، 1974)، ويقسم الجهاز العصبي السطحي الى قسمين :

الاول : الجهاز الجسدي الذي تحمل اعصابه الرسائل من المستقبلات الحسية واليها والى العضلات وسطح الجسد.

الثاني : الجهاز العصبي الذاتي المستقل الذي تصل اعصابه الى الاجزاء الداخلية لتنظيم عمليات الجسد مثل ضربات القلب ويلعب هذا الجزء دوراً كبيراً في انفعالات الانسان، وتنقل اعصاب الجهاز الجسدي المعلومات من المؤثرات الخارجية الواقعة على الجلد والعضلات والمفاصل الى الجهاز العصبي المركزي، وعن طريق ذلك نشعر بالالم او تغير درجة الحرارة، وتنقل هذه الاعصاب النبضات من الجهاز العصبي المركزي الى اجزاء الجسم لتنشيط الاعضاء، وتتحكم هذه الاعصاب بجميع العضلات التي تستخدم في الحركات الارادية واللاارادية (توق وعدس، 1993).

ج - الجهاز العصبي السمبثاوي Sympathetic Nervous System

ويعتبر هذا الجهاز جزءاً من الجهاز العصبي الذاتي (المستقل)، ويؤدي دوراً في استثارة العضوية، وعندما يعمل هذا الجهاز في حالات مثل الكر والفر فانه يقوم بعدة اعمال معاً، فهو يستثير الغدة فوق الكلوية (الادرينالية) والبنكرياس، مما يؤدي

الى زيادة نسبة السكر في الدم، وزيادة في سرعة عملية التمثيل الحيوي، كما انه يعمل على تغيير حجم الاوعية الدموية، ويساعدنا على ان نتنفس بشكل اسرع، ويوسع بؤبؤ العين، ويبطئ نشاط الغدد اللعابية، ويعمل على تنشيط الغدد العرقية، وعلى تقلص العضلات في جذور شعر الجسم مسبباً بذلك انتصاب الشعر.

د - الجهاز العصبي الباراسمبثاوي Parasympathetic Nervous System

ويكون هذا الجهاز نشطاً وفعالا في المواقف الطارئة، ويبدو ان هذا الجهاز يلعب دوره كمنظم للوظائف الجسدية، في الاوقات التي يكون فيها الانسان معرضاً للخطر، ولكنه قادر على الاسترخاء والقيام بأعماله العادية، ويعمل هذا الجهاز على تقلص بؤبؤ العين، واستثارة الغدد اللعابية، وخفض ضغط دم الانسان، كما ان هذا الجهاز يعمل على تنشيط المعدة والامعاء وتسهيل عمليتي الهضم والاخراج، وبهذا نلاحظ ان هذا الجهاز يعمل عكس الجهاز السمبثاوي .

3. النضج Maturation

النضج هو سلسلة التغيرات البيولوجة المنتظمة، المبرمجة وراثياً، والتي تحدث فطرياً وتلقائياً بمعزل عن المؤثرات الخارجية، وقد دلت الدراسات على ان هناك علاقة بين نضج الجسم وقدرته على ادائه لوظيفته، فلا يتوقع ان يؤدي عضو وظيفته، قبل ان يصل درجة معينة من النضج، فقدرة الطفل على ضبط عملية التبول مرتبطة بمرحلة معينة من نضجه البيولوجي، واللحاء لا يؤدي وظيفته قبل مضي ستة أشهر من حياة الرضيع، وهكذا يتضح أن دور النضج في النمو يتمثل في مدى هذا الارتباط بينه وبين اداء الوظائف، والتي هي بعد من ابعاد النمو (ابو جادو، 1998).

ويميز العلماء بين النضج والتعلم على النحو التالي :

أ . التعلم عملية نمو تحدث نتيجة لقيام الفرد بنشاط ، اما النضج فهو عملية نمو داخلي متتابع تتناول جميع نواحي الفرد .

ب . التعلم عملية ارادية، تحدث تحت تأثير الارادة، في حين ان النضج يحدث تلقائيا دون ارادة الفرد .

جـ . يؤدي التعلم الى ظهور انماط خاصة من السلوك لدى الفرد تميزه عن غيره ، اما النضج فيؤدي الى ظهور انماط من السلوك لدى جميع الافراد في نفس

العمر، بالرغم من اختلاف العوامل المؤثرة .

د . يعزى التعلم الى عوامل البيئة الخارجية التى تؤثر في الفرد، في حين يعزى النضج الى العوامل العضوية الداخلية او الى التغيرات الناتجة عن التطورات التشريحية والفسيولوجية وخاصة في الجهاز العصبي للفرد (يونس ، 1978).

ثالثا - العوامل البيئية

يقصد بالبيئة كل العوامل التى يتفاعل معها الفرد، او جميع المواقف او المثيرات التى يستجيب لها الفرد، وكلمة البيئة تشمل البيئة الخارجية والبيئة الداخلية، أي تتضمن كل المؤثرات والمواقف والمتغيرات التى يتفاعل معها الفرد مهما كان نوعها، وتعمل عوامل البيئة مع عوامل الوراثة منذ اللحظة الاولى للحمل (فهمي ، دون تاريخ) .

تعتبر البيئة من العوامل الرئيسة التي تعلب دوراًهاماً في تحديد مسار النمو الانساني، وتتنوع البيئات التي يحدث فيها النمو.

واول هذه البيئات، البيئة الرحمية : التي تحتضن نمو الكائن الحي منذ لحظة الاخصاب وحتى لحظة الميلاد، ويعتقد البعض ان كل ما تعمله الام او تفكر فيه له تأثير مباشر على الجنين، ووجد العلماء ان هناك علاقة بين صحة المولود ووقت ولادته، وبين وزن المواليد الجدد ونمط تغذية الام، وقد كشفت الدراسات عن آثار الضغوط الانفعالية التي تتعرض لها الام على صحة الجنين.

وثاني هذه البيئات، هي البيئة الاسرية : التي تلعب دوراً اساسياً في توفير الشروط الافضل لنمو الطفل بعد الولادة، حيث تشبع فيها حاجات الطفل ومطالب نموه البيولوجية والنفسية والاجتماعية، منها يتعلم الطفل المشي والكلام وتناول الاطعمة والاخراج والتمييز بين الخطأ والصواب، وتطور الضمير، والمهارات الحركية واللعب وتطوير كثير من الاتجاهات، وتوفر الخبرات الحسية المبكرة والمتنوعة، التي تلعب دوراً هاماً في النمو بمختلف جوانبه .

وثالث هذه البيئات، البيئة المدرسية : حيث تسهم المدرسة في نمو الطالب بفاعلية، بما توفره للطلبة من معارف وطرق في التفكير وحل المشكلات ، وبناء

العلاقات الاجتماعية، وتوفير الامن والتقبل واكتساب المهارات الحركية المعقدة، وتعلم الادوار، واتقان القراءة والكتابة واكتساب القيم والضبط الاخلاقي وتحقيق الشخصية المستقلة. إن البيئة المدرسية الصحية هي التي توفر لتلاميذها المثيرات المطلوبة والخبرات الملائمة في جو تسوده العلاقات الانسانية القائمة على التفاهم المتبادل، والجو التدريسي، الذي يتصف بالتشويق والاستثارة والحوار.

ورابع هذه البيئات، البيئة الاجتماعية : ويقصد بها تلك الكائنة خارج نطاق الاسرة والمدرسة من جيران ورفاق الحي والاقارب والنوادي والجمعيات ودور العبادة، وتساعد هذه البيئة - ان كانت صحيحة - الطالب على تشرب وتمثل عادات الجماعة، وامتصاص معاييرها وتقاليدها، وتوفر له الانتماء القوي للمجتمع بمختلف مؤسساته، وتعمل على اشباع حاجاته النفسية، في جو من التفاعل الاجتماعي السوي الهادف، وتؤثر البيئات الاجتماعية غير الصحية سلبا على النمو بما تقدمه للطفل من نماذج سيئة وفرص الانحراف، وبما تحجبه عنه من فرص لاكتساب المهارات والتدرب على الادوار الاجتماعية المطلوبة.

وخامس هذه البيئات، البيئة الطبيعية : ويقصد بهذه البيئة المناخ والبيئة الجغرافية، وقد اثبت ملز في تجربة على بعض الحيوانات ان الحرارة المفرطة قد تعيق النمو، كالبرودة المطلقة لأنها تؤثر على نشاط الدورة الدموية، فالذين يعيشون في المناطق القطبية شديدة البرودة، او الاستوائية يعانون من تدني مستوى النمو او النضج وضآلة الجسم وضعف في الصحة بشكل عام (الريماوي، 1993).

الفصل الثاني
نظريات التنشئة الاجتماعية

- مقدمة
- تعريف النظرية

أولاً: نظرية التحليل النفسي

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي

ثالثاً: نظرية الدور الاجتماعي

رابعاً: نظرية التفاعل الرمزي

خامساً: نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل

الفصل الثاني

نظريات التنشئة الاجتماعية

مقدمة

يدرك الانسان الزمان والمكان، وهو لا يعيش اللحظة التي يمر بها فقط، بل هو يعايشها وهو قادر في الوقت نفسه على استحضار الماضي وتصور المستقبل، لذلك كونت الانسانية تراثاً حضارياً يتمثل في القيم والعادات والتقاليد واساليب السلوك. وعلى هذا فان الانسانية تحاول ان تستثمر ذلك كله وتضيف اليه يوماً بعد يوم، وجيلاً بعد جيل، وهي تستثمر هذا التراث بنقله للأجيال القادمة.

يولد الانسان معتمداً على غيره متمركزاً حول ذاته، لا يهدف الا الى اشباع حاجاته الفسيولوجية، ولا يستطيع ارجاء او ابدال او اعلاء أي منها وهو في سلوكه اقرب الى الحيوان منه الى الانسان. ولكي يصبح هذا الفرد انساناً عليه أن يتمثل في وجدانه قيم المجتمع وعاداته وتقاليده. وتتكون اتجاهاته وميوله وعواطفه، ومن ثم يعرف دوره في هذا المجتمع ومسؤولياته حياله، دون أن يفقد هويته وتفرده وشعوره بالاستقلالية، الأمر الذي يجعله يشبع حاجاته الفسيولوجية بطريقة تساير المعايير الاجتماعية المرعية في مجتمعه، ويصبح قادراً على ارجاء أي منها او ابدالها او اعلائها، ويحدث ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، التي تستهدف تحويل الفرد من كائن بيولوجي تتمثل فيه الصفات الحيوانية الى كائن اجتماعي تتمثل فيه الصفات الانسانية والاجتماعية (عوض، 1980).

وقد اختلفت وجهات النظر حول الآلية التي تتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي ادى الى ظهور ما يسمى بنظريات التنشئة الاجتماعية.

تعريف النظرية

تعرف النظرية العلمية بأنها نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة او مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوي اطاراً تصورياً ومفاهيم وقضايا نظرية، توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى، كما انها ذات بعد امبريقي، بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته ، وذات توجيه تنبؤي يساعد على تفهم

مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ويرى آخرون أن النظرية في العلوم الطبيعية اطار عام يشمل الحقائق والقوانين التي تتصل بموضوع ما، وتكون هذه الحقائق والقوانين قابلة للتحقيق التجريبي. اما النظرية في المجالات النفسية والاجتماعية، فيقصد بها المسلمات او التكوينات الافتراضية التي يتوقع منها الباحث ان تفسر الشروط المختلفة في الموقف التجريبي (عليان وآخرون، 1978).

ويشهد تاريخ العلوم الاجتماعية على ان كل تقدم فيها اقترن على ما يبدو بتفاعل حركتين اساسيتين فيه، هما:

1. نمو النظرية وقدرتها على اعادة تكوين صورة العلم.
2. نمو المنهج العلمي.

وتمثل النظرية العلمية مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة، سواء اكان هذا الموضوع يتعلق بالبحث في الظواهر الطبيعية او الظواهر الانسانية. ويعلق الباحثون اهمية كبرى على دور النظرية في تحديد الهوية الخاصة بأي علم من العلوم، اضافة الى تحديد موضوعه، وتنظيم عملياته وادواره ومساره.

واذا امعنا النظر في عملية التنشئة الاجتماعية لتمييز ابعادها والتعرف الى حدودها، نجد تعدداً كبيراً في الآراء التي تفسرها، ولكننا نجد انها تلتقي في النهاية عند الوظيفتين التاليتين :

أ. امتصاص وتمثل ما تراه الجماعة ضرورياً لاستمرارها وبقائها.

ب. ضمان التماسك والتوازن في داخل الجماعة بتحقيق قدر مشترك من التشابه ييسر التعامل والتفاعل ويقلل من التصادم عندما ينشأ التداخل (دبابنة ومحفوظ،1984).

وسنتناول فيما يلي ابرز النظريات التي حاولت تفسير عمليات التنشئة الاجتماعية المعقدة والمختلفة الابعاد.

اولا: نظرية التحليل النفسي Psycho - analysis Theory

ويتزعم هذه النظرية العالم النفسي المعروف "سيجموند فرويد"، الزعيم التقليدي لمدرسة التحليل النفسي ، الذي يرى ان جذور التنشئة الاجتماعية عند

الانسان تكمن في ما يسميه "بالأنا الأعلى"، الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده الذي هو من نفس الجنس، وذلك في محاولة من الطفل لحل عقدة اوديب عند الذكور، وعقدة الكترا عند الاناث.

وتمثل غرائز الجنس والعدوان عند الطفل ذاته الدنيا التي يسميها فرويد "الهو"، في حين تمثل قوانين المجتمع وانظمته بعد ان يأخذ بها الطفل ويتقبلها ذاته العليا، التي يسميها فرويد "بالأنا الأعلى"، والتي يشكل الضمير جزءاً اساسياً منها. ويحاول الوالدان عادة، وغيرهم من المتنفذين في المجتمع ان يقفوا في طريق غرائز الطفل، في محاولة لتطبيعه، على قبول قوانين المجتمع ومساعدته في تحقيق التقبل الاجتماعي من مجتمع الراشدين ، ويؤدي ذلك في العادة الى كراهية الاطفال لوالديهم. ولكنهم يكبتون هذه الكراهية مخافة ان يعاقبهم الوالدان او يحرموهم من حبهم، ومع مرور الوقت يقتنع الاطفال بالممنوعات التي يحددها لهم الوالدان ويقبلون بها كقيم اجتماعية، فهي توفر لهم التقبل الاجتماعي من جهة، ومن جهة اخرى تجنبهم القلق والعقاب والشعور بالذنب، ومن وجهة نظر فرويد فان الشعور بالذنب هو الثمن الباهظ الذي يدفعه بنو البشر ثمناً لتقدم الحضارة الانسانية، ويساعد في كبح جماع العدوان والعنف، ويدفن الغرائز في داخل الطفل بدلاً من ظهورها بشكل واضح في سلوكه الظاهر ، اما اذا تراكم الشعور بالذنب عند الطفل اكثر مما يجب، فانه يصبح سبباً لكثير من المتاعب والمشكلات العقلية والاجتماعية اللاحقة (حسان، 1989).

ويمكننا ان نفهم عملية التنشئة الاجتماعية في نظرية التحليل النفسي، عندما ننظر اليها في اطار تطوري نمائي من خلال مراحل النمو الاساسية التالية:

أ. المرحلة الفمية : تغطي هذه المرحلة الفترة من الولادة حتى النصف الثاني من السنة الأولى، ان شخصية الطفل ونوع ونمط علاقاته الاجتماعية تتحدد بطبيعة علاقته بأمه، وكيفية ومدى اشباع حاجاته الفمية، ودرجة ما يتعرض له من احباط ومدى مفاجأة الفطام.

ب. المرحلة الشرجية : وتغطي هذه المرحلة العامين الثاني والثالث من عمر الطفل، ويجد الطفل فيها المتعة واللذه نتيجة لتعلمه ضبط الاخراج، حيث

يحظى في هذه الحالة بحب وقبول والديه، ويؤثر في هذه المرحلة على شخصية الطفل ونموه الاجتماعي، نوع العلاقة والمعاملة بين الطفل ووالديه.

ج. **المرحلة القضيبية:** وتحتل هذه المرحلة العامين الرابع والخامس من عمر الطفل ويهتم الطفل في هذه المرحلة باعضائه الجنسية، باعتبارها مصدر اشباع ولذة. والظاهرة الرئيسة في هذه المرحلة هي عقدة اوديب، حيث يرتبط الطفل الذكر بامه راغباً في الاستئثار التام بحبها، ويحس بالغيرة من والده الذي يقاسمه وينافسه في حب امه، أما البنت فترتبط ارتباطاً قوياً بأبيها وتحس بالغيرة والعدوانية تجاه أمها نظرا لاحساسها بأن امها هي الملومة لحرمانه من الاعضاء الجنسية الذكرية، وعلى أي حالٍ فان كلا من الذكر والانثى يكبت مشاعره نحو والده من الجنس الآخر خوفاً من العقاب وفقدان الحب.

د. **مرحلة الكمون:** وتغطي هذه المرحلة الفترة ما بين سن السادسة وسن البلوغ، ويتعلق الطفل في هذه المرحلة بالوالد من نفس الجنس ، كما يضع نفسه عن طريق التقمص في موضع الوالدين ويمتص المعايير التي يؤكدانها، أي أنه يسلك في هذه المرحلة ، كما يسلكان وكما يرغبان ، لأنه يعتقد أن أراءهم صحيحة. وينشأ من خلال التقمص الأنا الاعلى (الضمير)، وهو يقوم بدور الوالدين في توجيه وارشاد شخصية الطفل ومراقبتها وتحذيرها، وتهديدها بالعقاب.

هـ. **المرحلة الجنسية التناسلية:** ويبحث الطفل في هذه المرحلة عن الاشباع عن طريق تكوين علاقات وصلات مع افراد من الجنس الآخر، وتتوقف طريقة اشباع نزعاته الجنسية على ظروف بيئته المباشرة من ناحية وعلى نموه وخبراته السابقة من ناحية أخرى.وتغطي هذه الفترة مرحلة ما بعد سن البلوغ.

وقد تواجه المراهق ظروف محبطة في حياته تدفع به الى النكوص او قد تؤدي محاولة اشباع الدوافع الجنسية بأية طريقة الى تصادم مع معايير السلوك عند الأنا الأعلى مؤدية الى صراع داخلي شديد.

ومن هنا فاننا نجد من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، ان عملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل واستدخاله لمعايير والديه وتكوين الأنا الأعلى

لديه، ويعتقد فرويد ان هذا يتم عن طريق اساليب عقلية وانفعالية واجتماعية اهمها التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب. فعملية التنشئة الاجتماعية، تعمل على تعزيز وتدعيم بعض انماط السلوك المقبولة اجتماعياً، وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعياً. كما ان التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة والحب يعتبران من أبرز اساليب التنشئة الاجتماعية.

ويلاحظ على هذه النظرية انها تبرز وتؤكد اثر العلاقة بين الوالدين والطفل في نموه النفسي والاجتماعي، وكذلك اثر العوامل الديناميكية والمؤثرة في هذا النمو، غير ان هذه النظرية لا تأخذ في الاعتبار التفاعل الاجتماعي الغني المتنوع بين اعضاء الأسرة في تأثره بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله او من ثقافة القطاع الاجتماعي الخاص الذي تنتمي اليه الاسرة، واغفلت هذه النظرية المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل خارج الاسرة، وما تقوم به من دور بارز في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، كتأثير جماعة الرفاق التي يتعلم منها الطفل ما هو مباح وما هو ممنوع، مما يوثر على نمو الأنا الأعلى (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ثانيا: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم، لأنها تتضمن تغييراً او تعديلاً في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة. ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم اثناء عملية التنشئة بعض الاساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم، سواء اكان ذلك بقصد او بدون قصد.

والتطبيع الاجتماعي في رأي نظرية التعلم، هو ذلك الجانب المحدود من التعلم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي عند الانسان، او يمكن ان ننظر الى التطبيع الاجتماعي باعتباره تعلما يسهم في قدرة الفرد على ان تقوم بادوار اجتماعية معينة (دبابنة ومحفوظ، 1984).

وترى هذه النظرية ان التطور الاجتماعي يحدث عند الاطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الاخرى، وذلك من خلال مشاهدة افعال الآخرين وتقليدهم، ولا شك ان مبادئ التعليم العامة مثل التعزيز والعقاب والاطفاء والتعميم والتمييز كلها تلعب دوراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية (حسان، 1989).

ويعطي اصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد، وعلى وجه الخصوص دولارد وميللر اهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، ويعتقدان بأن السلوك يتدعم او يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم او العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل الى ان يتكرر مرة أخرى، في مواقف مماثلة للموقف الذي أثيب فيه السلوك، كما ان السلوك الذي ينتهي بالعقاب، يميل الى أن يتوقف،اما باندورا وولترز فبالرغم من موافقتهما على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، الا انهما يشيران الى ان التعزيز وحده لا يعتبر كافياً لتفسير حدوث بعض انماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا يستطيع الفرد فيها ان يفترض ان هذه الانماط، قد تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز (Miller, 1983).

ويرى باندورا ان الناس يطورون فرضياتهم حول انواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول الى اهدافهم، ويعتمد قبول او عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج افعالهم، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم افعالا مسبقة فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي ان ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك، ولكن القواعد التي هي اساس السلوك.

ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الانسان، ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع ان يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على اهمية تربوية بالغة، اذا اخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الاساسي عملية اجتماعية (نشواتي، 1985).

ويقترح باندورا ثلاثة اثار على الاقل للتعلم بالملاحظة هي:

1. تعلم سلوكات جديدة **Learning new behavior**

يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة من النموذج، فعندما يقوم النموذج باداء استجابة جديدة، ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية، يحاول الملاحظ تقليدها. ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية او الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والاساطير والحكايا الشعبية، تشكل مصادر هامة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي.

2. الكف والتحرير Inhibiting and disinhibiting behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين الى كف بعض الاستجابات او تجنب اداء بعض انماط السلوك، وبخاصة اذا واجه النموذج عواقب سلبية او غير مرغوب فيها من جراء انغماسه في هذا السلوك. وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين الى عكس ذلك، أي الى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة او المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة او غير سارة نتيجة ما قام به من افعال.

3. التسهيل Facilitating behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج الى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية، التي تعلمها على نحو مسبق، الا أنه لا يستخدمها، أي ان سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج، بحيث يغدو استخدامها في الأوضاع المشابهة اكثر تواتراً، فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية، ولم يمارسها، يمكن ان يؤديها عندما يلاحظ بعض الاطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

وتختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة، اما تحرير السلوك فيتناول الاستجابات المقيدة او المكفوفة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفا سلبياً، فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون ان يصيبه سوء (نشواتي، 1985).

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي، الى أن هناك اربع مراحل للتعلم بالنمذجة، وهذه المراحل هي:

1. مرحلة الانتباه Attentional phase

ويعتبر الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم ، وقد اظهرت نتائج الدراسات اننا ننتبه للنماذج ذات السوية الرفيعة والكفاية العالية. وتحدد خصائص الطلبة الى حد بعيد مدى انتباههم لنموذج ما، اضافة الى خصائص الطلبة وخصائص النموذج. وتلعب الحوافز كذلك دوراً مهماً في عملية الانتباه، وأخيراً فان درجة تميز المثير ونسبته، وتعقيده توضح الى أي مدى يمكن ان تستمر عملية الانتباه (Gage and Berliner, 1988).

2. مرحلة الاحتفاظ Retention phase

يحدث التعلم بالملاحظة من خلال الاتصال والتجاور، فالحدثين المتجاورين الضروريين هما الانتباه لاداء النموذج، وتمثيل ذلك الاداء في ذاكرة المتعلم، والملاحظون الذين يقومون بترميز الانشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة افضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلون بامور اخرى (Bandura,1977, p.26) .

3. مرحلة اعادة الانتاج Reproduction phase

وفي هذه المرحلة من التعلم بالنمذجة، يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة الاداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثا . وقد وجد ان التعلم بالملاحظة يكون اكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي . وقد لوحظت اهمية التغذية الراجعة التصحيحية قبل ان يتم تطوير عادات سيئة، وتعتبر التغذية الراجعة عامل حاسم في تطوير الاداء الماهر . وتعتبر هذه المعلومات ذات اهمية وبشكل خاص في تشكيل السلوك خلال المحاولات المبدئية لاكتساب السلوك. ولذلك فان بدايات تعلم او اكتساب السلوك، تحتاج الى مراقبة دقيقة من قبل المعلم او النموذج.

4. مرحلة الدافعية Motivational phase

يتم تمثيل وتقليد السلوك المكتسب من خلال ملاحظة الآخرين، اذا ما تم تعزيزه، اما عندما تتم معاقبة هذا السلوك فلن تتم في العادة عملية القيام به. وفي هذا الصدد تتشابه نظرية التعلم الاجتماعي مع نظرية الاشراط الاجرائي، فكلاهما يعترف باهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك واستمراره. ولكن في التعلم بالملاحظة ينظر الى التعزيز والعقاب على انها عوامل تؤثر على دافعية المتعلم لاداء السلوكات وليس على التعلم نفسه، ويعتقد منظرو التعلم الاجتماعي ان التعزيز او العقاب بالانابة، الذي يحدث من خلال ملاحظة نتائج سلوك الآخرين، يمكن ان يعمل ايضا على تشكيل السلوك وادامته (Gage and Berliner, 1988).

ويرى ميللر ودولارد ان الطفل في سعيه لخفض دوافعه واشباع حاجاته يقلد الآخرين، ويرى هذين الباحثين ان السلوك التقليدي يكون على نوعين هما:

أ. السلوك المعتمد المتكافئ: ويطابق الطفل في هذا النوع من السلوك بين سلوكه وسلوك شخص آخر، مع عدم ادراكه للموجهات او المثيرات في سلوك ذلك الشخص. ومثال ذلك تعلم الطفل ان يحيي شخصاً مهماً لأن أباه يفعل ذلك، لا لأنه يفهم اهتمام ابيه بهذا الرجل نظراً لأهميته ونفوذه، ولا يدرك ان سلوكه مطابق ومكافئ لسلوك والده.

ب. سلوك النسخ: في هذا النوع من السلوك يتعلم الطفل سلوكاً جديداً عن طريق المحاولة والخطأ، فمثلاً عن طريق ملاحظته لرسام ماهر، يقوم بالرسم، يتدرب على القيام بمثل هذه المهارة، ويتعلم من خلالها كيف يرسم ويخطط بصورة دقيقة وسليمة.

وفي هذا النمط من التقليد على المقلد محاولة جعل استجاباته تقارب استجابات النموذج، ووحدات النسخ تتكون في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، ويبدو انها تلعب دوراً هاماً في التعلم الاجتماعي الاساسي كله.

وفي هذين النوعين من التقليد، نرى ان السلوك الذي يكافأ يحدث له تدعيم وتعزيز، بينما ينطفئ السلوك الذي لا يتم تدعيمه، كما ترتبط الاستجابة باشارة من شخص او نموذج مستقل، وتؤدي مكافأة الاستجابات المتكافئة ومعاقبة الاستجابات غير المتكافئة الى حدوث تطابق بين سلوك المتعلم والنموذج . ويكمن الفرق الجوهري بين النوعين في ان السلوك المعتمد المتكافئ يستجيب فيه المقلد للاشارات من النموذج فقط، بينما في سلوك النسخ، يستجيب المقلد اضافة الى ذلك لاشارات التشابه والاختلاف الناتجة عن استجاباته هو نفسه ومن استجابات النموذج الذي تم تقليده.

وأخيراً تتميز نظرية التعلم، بالدقة لأنها نشأت وتطورت من العمل المخبري، ومن تجاربه المضبوطة بدرجة كبيرة، وفيها جدة وابداع وجرأة في المزاوجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية، وفيها من الدقة في المنهج والتفسير ما يجعلها على جانب كبير من الاهمية، وقد نجحت هذه النظرية في تفسير المواقف الاجتماعية البسيطة، غير انها قصرت كثيراً في تفسير المواقف الاجتماعية المعقدة (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ثالثا: نظرية الدور الاجتماعي Social Role Theory

رغم تحديد معنى الدور وأهميته وطبيعته في دراسة وتحليل البناء الاجتماعي، الا ان هذا المفهوم من اكثر المفاهيم غموضاً وابهاماً في العلوم الاجتماعية، وذلك بسبب التداخل مع غيره من المفاهيم الأخرى، لذلك هناك تعريفات متعددة للدور تختلف باختلاف وجهات نظر العلماء الذين اهتموا بدراسته كعلماء النفس، وعلماء النفس الاجتماعي، وعلماء الانثروبولوجيا (عثمان وآخرون، 1992).

والدور الاجتماعي تتابع نمطي لافعال متعلمة، يقوم بها فرد من الافراد في موقف تفاعلي . أي أنه نمط السلوك المتوقع من الشخص الذي يشغل مركزاً اجتماعياً اثناء تفاعله مع الاشخاص الآخرين الذين يشغلون اوضاعاً اجتماعية أخرى. ويرتبط المركز الاجتماعي بدور او ادوار معينة يقوم بها الفرد الذي يحتل هذا المركز، ويحدد الدور الاجتماعي لمركز ما، الحقوق والواجبات التي ترتبط بهذا المركز، ويساعد على تنظيم توقعات الافراد الآخرين من الشخص الذي يحتل هذا المركز، كما يساعد الفرد نفسه على تحديد توقعاته من الافراد الذين يتعاملون معه بحكم مركزه (الغزوي وآخرون، 1992).

ويعرف رالف لينتون الدور بانه "المجموع الكلي للانماط الثقافية المرتبطة بمركز معين"، او هو الجانب الديناميكي للمركز والذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليماً في مركزه.

ويعتقد رالف لينتون ان المكانة هي مجموعة الحقوق والواجبات وان الدور هو المظهر الديناميكي للمكانة، فالسير على هذه الحقوق والواجبات معناه القيام بالدور، ويشمل الدور عند لينتون الاتجاهات والقيم والسلوك التي يمليها المجتمع على كل شخص أوعلى كل الأشخاص الذين يشغلون مركزاً معيناً.

ويعرف كوترل الدور بأنه: "سلسلة استجابات شرطية متوافقة داخلياً لاحد أطراف الموقف الاجتماعي، تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية المتوافقة داخلياً بنفس الطريقة في هذا الموقف". ويؤكد هذا التعريف على ان الدور ثمرة تفاعل الذات والغير، وان الاتجاهات نحو الذات هي اساس فكرة الدور، وتكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية، وتتأثر تأثراً كبيراً بالمعايير الثقافية السائدة، كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية.

ويرى لينتون أيضاً أن المكانة أو المركز هي: "المكان الذي يشغله فرد معين في وقت معين في جهاز ما، او هي الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع بحكم سنه او جنسه او ميلاده او حالته العائلية او وظيفته او تحصيله.

وتحاول نظرية الدور تفهم السلوك الانساني بالصورة المعقدة التي كون عليها، باعتبار ان السلوك الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية، ولهذا فان العناصر الادراكية الرئيسية للنظرية هي: الدور ويمثل وحدة الثقافة، الوضع ويمثل وحدة الاجتماع، والذات وتمثل وحدة الشخصية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

والافعال السلوكية المصاحبة لمراكز اجتماعية، تتخذ نمط الادوار الاجتماعية ليتعلمها الفرد ويكتسبها بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية، ويتم ذلك اما بواسطة التعليم القصدي او التعلم العرضي. واي مجموعة من الانماط السلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين في اغلب الاحيان هي مزيج من التوقعات المكتسبة عن طريق التعليم القصدي والتعليم العرضي، أي عملية التنشئة الاجتماعية (الغزوي، 1992).

مفاهيم الدور الرئيسة:

اذا دققت النظر في تعريفات الدور ومفهومه، تخلص الى نتيجة مفادها ان مفهوم الدور يشتمل على عدة مفاهيم هي:

أ. نظام الدور **Role System**

يرى بارسونز ان الدور هو افعال الشخص في اثناء علاقاته مع الاشخاص الآخرين ضمن النظام الاجتماعي، وان تقسيم العمل في النظام الاجتماعي أدى الى تعدد الادوار وتباينها، وتكون كل مجموعة من هذه الادوار المتخصصة المترابطة نظاماً معيناً في البناء الاجتماعي، وتكون هذه الادوار مرتبطة وظيفياً وذات اهداف مشتركة.

ان التباين بين الادوار، شرط لوجود نظم الادوار وتوافقها في نظام واحد معقد التكوين، وما قيام الفرد بعدة أدوار متباينة ومتخصصة إلا نتاج لارتباط هذا الفرد بعلاقات اجتماعية متباينة داخل نظم متعددة، ويحدث نتيجة تنشئة الفرد على اداء الدور المطلوب في المواقف المختلفة (مرعي وبلقيس، 1982).

ب. لعب الدور **Role Play**

ونعني بلعب الدور مجموعة السلوكات او النشاطات المحددة التي ينتظر من الفرد القيام بها في موقف معين. ويختلف العلماء حول طبيعة اداء الدور ولعبه. فمنهم من يقرر ان لعب الدور هو من طبيعة نفسية، وعلى هذا الاساس يختلف الافراد في ادائهم لادوارهم المتشابهة نظراً لاختلاف سماتهم، وقدراتهم الشخصية، أي نتيجة لاختلاف الفروقات الفردية بينهم، في حين يرى آخرون ان اداء الدور ذو طبيعة اجتماعية، وهذا يعني ان اداء الدور ظاهرة اجتماعية مرتبطة بالمكانة الاجتماعية التي يشغلها الفرد في البناء الاجتماعي. ويرى آخرون ومنهم بارسونز ان اداء الدورٍ في اطار الموقف الاجتماعي ما هو الا استجابة الفرد لتوقعات الآخرين وتحقيقاً للمعايير الاجتماعية.

وهكذا يتضح ان اداء الدور محصلة للتفاعل بين العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية في المواقف الاجتماعية، لأن الاستمرار الوظيفي لأي نظام اجتماعي يعتمد على الاداء المناسب والمنظم للادوار الاجتماعية.

جـ. توقعات الدور **Role Expectations**

تحدد اداء الفرد لدوره قيم المجتمع ومعاييره المتوحدة مع شخصيته، وتحدده كذلك القدرات الفردية، ويكون اداء الفرد نتاجا لعملية التنشئة الاجتماعية والتعلم. حيث تؤدي هذه العملية الاجتماعية الى تعريف الفرد بالتوقعات المنتظرة منه لكل دور سيقوم به والتدرب عليها، فيتعلم الفرد السلوك المنتظر منه بالنسبة للآخرين، كما يتعلم القواعد التي تحدد هذا السلوك، وكيف يستجيب ويتفاعل مع آرائهم. وتشكل هذه التوقعات التي ينشأ عليها الشخص سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتعلم كيف يقدر المواقف، وكيف يؤدي الادوار المتوقعة منه حسب المكانة التي يشغلها. ويؤدي استقرار نظام التفاعل بين الفرد والآخرين الى تكوين توقعات واضحة للسلوك المرتبطة بالادوار. في حين يؤدي عدم الاستقرار الى غموض وتعارض، أو الى تناقض هذه التوقعات.

د. محددات الدور **Role Limitations**

يتألف البناء الاجتماعي من مجموعة من المراكز الاجتماعية التي تتطلب ادواراً

محددة ومعينة، وهذه المراكز تحتل مواقع خاصة في سلم البناء الاجتماعي، وان كل بناء اجتماعي لا بد له من مضمون عام هو الثقافة بمعناها الواسع، حيث تعمل على توجيه سلوك الفرد، وتقوم في الوقت نفسه بتحديد دوره. وهكذا فهناك عدة محددات لسلوك الفرد، لعل اهمها:

- الادراك المشترك للمكانة التي يشغلها الفرد في البناء الاجتماعي.
- ما يحمله افراد الجماعة من توقعات بالنسبة لسلوك الأشخاص الذين يشغلون مراكز معينة في البناء او النظام الاجتماعي.
- المعايير والقيم الاجتماعية،وهي عبارة عن توقعات مشتركة يتقاسمها افراد المجتمع والنظام الاجتماعي الواحد.

وتحدد هذه التوقعات انماط السلوك المناسب المقبول بالنسبة لموقف اجتماعي معين، وتعتبر المعايير والقيم الملزمة للجميع (مرعي وبلقيس، 1982).

اكتساب الادوار الاجتماعية

يكتسب الطفل الادوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته مع افراد لهم مغزى خاص بالنسبة لحياة الطفل كالأباء مثلاً، ويظهر هذا الدور بصورة واضحة في اتجاهين هما:

- التفاعل الاجتماعي المباشر مع الطفل.
- ما يمثلونه في مراحل نمو الذات عند الطفل.

ان عملية اكتساب الادوار الاجتماعية بصفة عامة، ليست مسألة معرفية فقط، بل هي ارتباط عاطفي يوفر عوامل التعلم الاجتماعي واكتساب الادوار الاجتماعية بثلاثة طرق هي:

أ. التعاطف مع الافراد ذوي الأهمية المحيطين بالطفل، وتعني قدرة الطفل على ان يتصور او يتمثل مشاعر او احاسيس شخص ما في موقف معين.

ب. دوافع الطفل وبواعثه على التعلم: وهذا يعني ان الطفل يحرص على التصرف والسلوك وفق ما يتوقع ابواه، ويتجنب ما لا يقبلونه عندما يكون بينهما وبينه ارتباط عاطفي.

جـ. احساس الطفل بالأمن والطمأنينة: ان هذا الشعور يجعل الطفل اكثر جرأة

في محاولة تجريب الادوار الاجتماعية المختلفة وخاصة في مجال اللعب، فيمثل دور المعلم او دور الاب بحرية وطلاقة تيسر له ان يتعلم الكثير عنهما وعن التعامل معهما.

وخلاصة القول، ان لكل فرد مركزاً اجتماعياً يتناسب مع الدور الذي يقوم بادائه، ويكتسب الطفل مركزه ويتعلم دوره من خلال تفاعله مع الآخرين، وخاصة الأشخاص المهمين في حياته الذين يرتبط بهم ارتباطاً عاطفياً، ولكن يؤخذ على نظرية الدور الاجتماعي، ان مفهوم الدور لم يتحدد بصورة واضحة خصوصاً في المجتمعات المعقدة، واغفالها لتركيب الشخصية وخصائصها في تأدية الدور الاجتماعي، واخيراً تركيزها على الجانب الاجتماعي في عملية التنشئة الاجتماعية، في الوقت الذي اغفلت فيه الجوانب الأخرى، لا سيما الجانب النفسي.

رابعا: نظرية التفاعل الرمزي Symbolic Interaction Theory

يرجع الفضل في نظرية التفاعل الرمزي لكتابات تشارلز كولي(1864-1929)، وجورج هيربرت ميد (1863-1931)، ورايت ميلز (1916-1962).

ومن اهم الاسس التي تقوم عليها هذه النظرية:

1. ان الحقيقة الاجتماعية، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصور.
2. التركيز على قدرة الانسان على الاتصال من خلال الرموز، وقدرته على تحميلها معان وافكار ومعلومات يمكن نقلها لغيره.

وترى هذه النظرية ان تعرف الفرد على صورة ذاته يحدث من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له، ومن خلال شعور خاص بالفرد مثل الشعور بالكبرياء.

ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتقدير، وتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات، فانه يكون صورة لذاته، أي ان الآخرين مرآة يرى فيها نفسه.

واهتم جورج ميد بدراسة علاقة اللغة بالتنشئة، حيث توجد عند الانسان قدرة على الاتصال والتفاعل من خلال رموز تحمل معان متفق عليها اجتماعياً.

ومع تعقد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الادوار ، فان الانسان يلجأ الى

التعميم فينمو لديه مفهوم الآخر العام، فيرى نفسه والآخرين في جماعات مميزة عن غيرها، كأن يرى نفسه عربياً على اساس قومي، او مسلماً على اساس ديني، او عضواً في طبقة اجتماعية.

ولهذه الجماعات اثر مميز في عملية التنشئة الاجتماعية، كالاسرة وجماعة الرفاق، وجماعة العمل، اذ ان لكل جماعة من هذه الجماعات التي يتفاعل معها الفرد باستمرار قيماً ومعاييراً واتجاهات خاصة بها، اذ تتطلب عضوية أي من هذه الجماعات من الفرد تعلم ادوارها وقيمها ومعاييرها، وسوف نتناول في فصل آخر اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الغزوي وآخرون، 1982).

خامسا: نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل

يرى سيد احمد عثمان رائد هذه النظرية، ان نظريات التحليل النفسي، والتعلم، والدور الاجتماعي، لا تقدم لنا بصورة منفردة او متكاملة مع بعضها البعض تفسيراً شاملاً ومتكاملاً لعلمية التنشئة الاجتماعية ويعزو ذلك للعوامل التالية:

1. لا يقوم الطفل في هذه النظريات بدور ايجابي اثناء تطبيعه، بينما يشير واقع الحال الى ان الطفل يتخذ ادواراً كثيرة كاختياره واستجابته للمواقف المختلفة استجابات منفردة، وكذلك تأثيره في الجماعات ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.
2. لا تبين أي من هذه النظريات اهمية الالتزام الاجتماعي او التعاهد الاجتماعي، اثناء حدوث عملية التطبيع او التنشئة الاجتماعية، وبالتالي فهي تغفل الجانب الاخلاقي في التنشئة الاجتماعية القائم على الالتزام.
3. لم تبين هذه النظريات، كيف تتكامل مؤسسات التطبيع الاجتماعي وهيئاته في عملها لاحداث التغيير المنشود في الافراد.

اما هذه النظرية فقد قامت على المبادئ والأسس التالية:

1. ان التعاهد الاجتماعي المتبادل هو اساس التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على تعاهد ضمني او صريح بين اطراف هذا التفاعل بمعنى ان الطرف الذي يعطي يتوقع نوعاً من الأخذ او المقابل.
2. انه في أي تنظيم اجتماعي متكامل، لا بد ان يكون توجه اعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادليا، بمعنى ان كل فرد في جماعة منظمة يحدد سلوكه

وفق توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي ان توقعات اعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم البعض متبادلة.

3. ان مطابقة سلوك اعضاء الجماعة لتوقعات اعضائها بعضهم امام البعض الآخر يؤدي الى الرضا عنهم، ومسايرتهم لتوقعات وقيم ومعايير الجماعة. ويحدث العكس عندما لا يتطابق سلوك اعضاء الجماعة مع توقعات كل منهم للآخر، وهذا الانحراف عن التوقعات يؤدي الى عدم الرضا والقلق وتقابله الجماعة بنوع من العقاب، يختلف نوعه ودرجته وفقاً لطبيعة الجماعة.

ان مراعاة جوانب الضعف والقوة في النظريات السابقة، مع الأخذ بعين الاعتبار ما قدمته هذه النظرية، كفيل بان يقدم لنا نظرية اكثر تكاملاً وعمقاً وشمولاً في تفسير عملية التنشئة الاجتماعية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

الفصل الثالث
النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية

- مقدمة
- مراحل النمو الاجتماعي

أولاً: مرحلة الرضاعة

ثانياً: مرحلة الطفولة المبكرة

ثالثاً: مرحلة الطفولة المتوسطة

رابعاً: مرحلة الطفولة المتأخرة

خامساً: مرحلة المراهقة

سادساً: مرحلة الرشد

سابعاً: مرحلة الشيخوخة

- نظرية اريكسون في النمو الاجتماعي

الفصل الثالث

النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية

مقدمة

يلاحظ أن مظاهر النمو المختلفة متكاملة، تنمو كوحدة متماسكة في انسجام وتوافق تام، وهي ترتبط فيما بينها ارتباطاً وظيفياً قوياً من المهد الى اللحد، ذلك ان الفرد كائن حي واحد متكامل وليس مجرد مجموعة من الوظائف المختلفة المتميزة، ولذلك يلاحظ انه اذا حدث اضطراب او نقص او شذوذ في أي مظهر منها ادى الى اضطراب في التكوين العام والاداء الوظيفي للشخصية، وعلى سبيل المثال فقد تؤثر العوامل الانفعالية في مظاهر النمو الجسمي والفسيولوجي، وقد تؤثر الاضطرابات الانفعالية تأثيراً سيئاً على النمو العقلي، وقد يؤثر النمو الجسمي غير السوي في التوافق الاجتماعي للفرد (زهران، 1994).

مراحل النمو الاجتماعي

كل شئ يتغير طوال الوقت، والحياة سلسلة متتابعة من التغيرات المستمرة، ومع تقدم العمر وزيادة الخبرة يتغير السلوك. ويحدث النمو في كافة مظاهره، في شكل تغيرات وتطورات يتعرض لها الفرد النامي، جنيناً فوليداً فرضيعاً فطفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً. ورغم ان حياة الانسان تكون وحدة واحدة، الا ان نمو الفرد العادي يمر بمراحل تتميز كل منها بخصائص واضحة. ويلاحظ ان تقسيم النمو الى مراحل ييسر الدراسة العلمية، ويلفت النظر الى مظاهر النمو المميزة لكل مرحلة. الا ان مراحل النمو تتداخل في بعضها البعض، فانتقال الفرد من مرحلة الى التي تليها يكون تدريجيا وليس فجائيا، ونحن نلاحظ انه من الصعب تمييز نهاية مرحلة عن بداية المرحلة التي تليها في معظم الاحيان (زهران، 1994).

وسوف نتناول بايجاز ابرز مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي للفرد منذ الولادة، وحتى مرحلة الشيخوخة على النحو التالي :

اولا - مرحلة الرضاعة (منذ الولادة - السنة الثانية) :

تعتبر مرحلة الرضاعة اهم مراحل الطفولة حيث يوضع فيها اساس نمو

الشخصية فيما بعد، وكما يقول هادفيلد Hadfield فان هذه المرحلة والمرحلة التي تليها مباشرة، يوضع فيها اساس الشخصية، فاذا كانت عوامل النمو سليمة ومواتية كان نمو الشخصية سوياً.

1. النمو الانفعالي

تتمايز الانفعالات في هذه المرحلة، ويوضع اساس مشاعر الفرد بالحب والقيمة والثقة في النفس والشعور بالأمن، وتتركز استجابات الرضيع الانفعالية في أمرين هما راحته الجسمية وتغذية جسمه.

وأهم مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة :

- توالي ظهور الانفعالات وتمايزها، بدءاً بالتهيج أو الاستثارة العامة، ثم ظهور الانشراح والانقباض، ثم الغضب والخوف ثم البهجة والعطف على الكبار والصغار ثم الغيرة واخيراً الفرح.
- الاسراف الانفعالي، وقوة الانفعالات والعواطف، فهو يضحك كثيراً ويبكي كثيراً، ومن السهل استثارته انفعالياً، ولكنه سرعان ما يهدأ.
- يلاحظ انفعال الفرح على الرضيع نتيجة الراحة الجسمية ويكون التعبير عنه بالابتسام. ومع النمو يزداد الفرح ويعبر عنه بالضحك عندما يلاعبه او يكلمه الآخرون، أو عندما ينجح في انجاز عمل معين.
- يكون البكاء عند الرضيع بتعبير جسمي شامل، ويكون بسبب الجوع او البلل او التعب ومع النمو يقل البكاء تدريجياً.
- يكون الحب موجهاً نحو الاشخاص الذين يشبعون حاجاته، خاصة الوالدين وأعضاء الاسرة، وتتسع تدريجياً دائرة الحب حتى تشمل الغرباء.
- يلاحظ على الرضيع الهدوء والسعادة ما دامت حاجته الى الماء والغذاء والنوم والنظافة مشبعة، وبعكس ذلك ينتابه التوتر والغضب.
- يعبر الرضيع عن الخوف عند وجود المثيرات الغريبة، كوجوه الغرباء او الاصوات العالية، او المرتبطة بالالم او عند تركه وحيداً في الظلام او عند السقوط او الشعور بالانفصال او فقدان شخص عزيز.
- يظهر الغضب بوضوح عندما يشعر الرضيع بعدم الراحة الجسمية، او عند

وجود عوائق في سبيل تحقيق حاجاته، ويعبر عن ذلك بالصراخ والبكاء والرفس بالقدمين واحيانا العدوان والعناد ومخالفة الاوامر.

- تبدو الغيرة واضحة اذا شاركه احد في محبة والديه.

وتتميز انفعالات الرضيع بأنها قصيرة المدى، سريعة، كثيرة، متحولة المظهر، متذبذبة، ويؤدي التوتروالاضطراب الانفعالي، الى نقص استقرار الرضيع، والى بعض اللازمات العصبية مثل التبول والصراخ والتخريب والانسحاب او مص الاصبع، ويوضع اساس الامن الانفعالي الذي هو محور الامن النفسي منذ مرحلة الرضاعة.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية السوية في هذه المرحلة فانه يجب توفيرالراحة الجسمية والتغذية للرضيع. والاقبال عليه وادراك اهمية الحب، وتعويده على اقامة علاقات ايجابية مع الآخرين، ومساعدة الرضيع في تقمص شخصيات من يحبهم، والاهتمام بتربية الانفعالات، واهمية الاستقلال لدى الرضيع، ويجب الانتباه الى مخاطر كبح الانفعالات، واهمية الرضاعة الانفعالية والفطام الانفعالي في الوقت المناسب، ويراعى في الفطام ان يكون تدريجياً، وليس فجائياً حتى لا تحدث اية مضاعفات انفعالية، ويراعى ايضا الحرص في عملية التدريب على الاخراج وضبطه وعدم اللجوء الى العقاب خوفا من التعميم (زهران، 1994).

2. النمو الاجتماعي

ويكون الرضيع اجتماعياً في هذه المرحلة في حدود طاقاته المحدودة، واهم مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة الرضاعة هي :

- في النصف الاول من العام الاول يبدأ في الاستجابة الاجتماعية للمحيطين به، ويظهر اهتمامه بما يجري حوله.
- في منتصف العام الاول يمرح اذا داعبه احد.
- في نهاية السنة الاولى يكون علاقات اجتماعية مع الكبار، اكثر منها مع الصغار، ويبدأ الاتصال الاجتماعي بالام ثم الاب ثم الآخرين الموجودين بالبيت ثم خارجه.
- في السنة الثانية يزداد اتساع البيئة الاجتماعية، وتبدأ العلاقات الاجتماعية مع الاطفال، ويكون اللعب فرديا غير تعاوني (زهران، 1994).

اما المطالب التربوية للتنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة فتؤكد على ان الاتصال الاجتماعي يزيد المحصول اللغوي، ويزيد من فهم طبيعة التفاعل الاجتماعي، وتبرز اهمية رعاية النموالاجتماعي والايجابية في التنشئة الاجتماعية للطفل في ضوء المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، اضافة الى اهمية تشجيع الرضيع على التفاعل الاجتماعي السليم، ويجب ان تكون الرابطة التي بين الوالدين والرضيع قائمةعلى اساس متين من الحب المتبادل والتفاعل السليم، مع احترام شخصية الرضيع (دباينة ومحفوظ، 1984).

ثانيا - مرحلة الطفولة المبكرة (3 - 6 سنوات) :

ويطلق عليها البعض اسم ما قبل المدرسة، وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة، ويفضل البعض اسم مرحلة الطفولة المبكرة.

1. النمو الانفعالي

وينمو السلوك الانفعالي تدريجياً في هذه المرحلة من ردود الفعل االعامة، نحو سلوك انفعالي خاص متمايز يرتبط بالظروف والمواقف والناس والاشياء. وأهم مظاهر النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة هي :

- يزداد تمايز الاستجابات الانفعالية، وخاصة الاستجابات الانفعالية اللفظية لتحل تدريجياً محل الاستجابات الانفعالية الجسمية.
- تتميز الانفعالات هنا بأنها شديدة ومبالغ فيها، وتتميز كذلك بالتنوع والانتقال من انفعال الى آخر.
- يتركز حب الطفل في هذه المرحلة حول الوالدين.
- تظهر الانفعالات المتمركزة حول الذات مثل الخجل والاحساس بالذنب ومشاعر الثقة بالنفس والشعور بالنقص ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نحو الذات.
- يزداد الخوف ويقل حسب درجة الشعور بالامن والقدرة على التحكم في البيئة، وتزداد كذلك مثيرات الخوف عدداً وتنوعاً، فيخاف بالتدريج من الحيوانات والظلام والاشباح والفشل والموت.
- تظهر نوبات الغضب المصحوب بالاحتجاج اللفظي والاخذ بالثأر احيانا، ويصاحبها العناد والمقاومة والعدوان عند حرمان الطفل من اشباع حاجاته.

- تتأجج الغيرة عند ميلاد طفل جديد، فيشعر الطفل بتهديد رهيب لمكانته ويشعر كأنه عزل عن عرشه، فتظهر لديه سلوكيات النكوص فيقوم بانماط سلوكية يقوم بها اخوه القادم الجديد ولا تلقى من والديه الا كل ترحيب.
- في نهاية هذه المرحلة يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالي (زهران، 1994).

اما متطلبات التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة فتؤكد على الحذر من العقاب البدني، والتركيز على اهمية تعليم الطفل ضبط الانفعالات، وخطورة الاعتماد على المربيات والخادمات، واهمية حماية الطفل من الاصوات والمشاهد المخيفة، وخطورة توجيه الطفل بفرض الاوامر والنواهي والاصرار على تكليف الطفل بما لا يستطيع، وخطورة كبت الانفعالات، مما يهدد الصحة النفسية للفرد ويؤدي الى انحراف سلوكه، وخطورة جعل الطفل موضع تسلية او سخرية ، وخطورة نبذ الطفل او الاعراض عنه ، وتوزيع الحب والعطف والرعاية بين الاطفال في الاسرة تجنبا لتوليد مشاعر الغيرة، اما الاوامر والنواهي فيجب ان تكون لصالح الطفل وليس لصالح الكبار، واخيراً لابد من الثبات في معاملة الاطفال وعدم التذبذب بين الثواب العقاب، وعدم التقلب في الاتجاهات والمعايير السلوكية وعدم القيام بأي سلوك ينهون عنه (دبابنة ومحفوظ، 1984).

2. النمو الاجتماعي

من أهم مطالب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة، ان يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه وكيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره من الناس ومع الاشياء. ومن مطالبه ايضاً نمو الشعور بالثقة التلقائية والمبادأة والتوافق الاجتماعي (زهران، 1994).

ومن اهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة :

- تظهر العاب الطفل تطوراً اجتماعياً واضحاً، ويكون لدى طفل هذه المرحلة صديق او صديقين، ولكن صداقاتهم سرعان ما تتغير.
- تتكرر المشاجرات بين الاطفال لعدم قدرتهم على التعاون، وتميل جماعات الطفل الى ان تكون صغيرة، وتفتقر الى التنظيم الجيد، ويستمتع اطفال هذه المرحلة بالالعاب الدرامية (توق وعدس، 1984).
- التوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية ، وتقبل المعاني التي حددها الكبار

للمواقف الاجتماعية وتعديل السلوك، وتوافقه مع سلوك الكبار.

- يحب الطفل في نهاية هذه المرحلة ان يساعد والديه وان يساعد الآخرين.
- يحرص الطفل على المكانة الاجتماعية، ويهتم بجذب انتباه الآخرين وتكون الزعامة وقتية لا تكاد تظهر عند طفل ما حتى تختفي.
- يشوب اللعب بعض العدوان والشجار، ويتمركز الطفل حول ذاته، ولا يهتم كثيراً بالآخرين، ويحب الثناء والمدح.
- يميل الطفل الى المنافسة، والاستقلال، وينمو الضمير الذي يتضمن منظومة التعاليم الدينية والقيم الاخلاقية والمعايير الاجتماعية ومبادئ السلوك السوي.
- اضطراب السلوك اذا حدث صراع او تذبذب في معاملة الكبار(زهران، 1994).

اما المطالب التربوية لعملية التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالنمو الاجتماعي ومظاهره فتؤكد على ضرورة توجيه الطفل ليدرك معنى المجتمع وتقوية الميل الاجتماعي عنده وتعليمه المعايير الاجتماعية السليمة، وان يراعي الكبار انفسهم آداب السلوك حتى يكونوا قدوة حسنة، والحرص على عدم اتباع اساليب التربية الخاطئة، والثبات وعدم التذبذب في معاملة الطفل، والعمل على تجنب الظروف التي تؤدي الى نبذ الطفل، وتحاشي التسلط والسيطرة وفرض النظام بالقوة، والاهتمام بتنمية الضبط الذاتي للسلوك، والتأكيد على ان العقاب وسيلة غير ناجعة للاصلاح، واستبدال ذلك بالثواب والحوافز وتوفير الدور الاجتماعي الهادئ واشباع حاجة الطفل الى الرعاية والتقبل والحب والحنان والفهم من قبل الوالدين والاقران بما ييسر النمو السوي للشخصية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ثالثا - مرحلة الطفولة المتوسطة (6 - 9 سنوات) :

يدخل الطفل في هذه المرحلة المدرسة الابتدائية، اما قادماً من المنزل مباشرة، او منتقلا اليها من رياض الاطفال، وتتميز هذه المرحلة بشكل عام باتساع الآفاق المعرفية والاكاديمية، وتعلم المهارات الجسمية اللازمة للالعاب والوان النشاط العادية مع وضوح فردية الطفل،واتساع بيئته الاجتماعية واطراد عملية التنشئة الاجتماعية(زهران،1994).

1. النمو الانفعالي

تتهذب الانفعالات في هذه المرحلة نسبياً عن ذي قبل، تمهيداً لمرحلة الهدوء

الانفعالي التالية. اما اهم مظاهر النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المتوسطة فهي :

- يصبح الاطفال في هذا العمر يقظين ومتنبهين لمشاعر الآخرين.
- تلاميذ الصفوف الابتدائية الاولى حساسون للنقد والسخرية كما انهم يجدون صعوبة في التوافق مع الاخفاق.
- الاطفال في هذه المرحلة شغوفون، يريدون ادخال السرور على المعلم، وهم يحبون تقديم المساعدة، والاستمتاع بالمسؤولية، واتقان العمل المدرسي. (جابر،1982).
- لا يصل الطفل في هذه المرحلة الى النضج الانفعالي فهو قابل للاستثارة الانفعالية ويكون لديه شئ من الغيرة والعناد والتحدي.
- يتعلم الاطفال كيف يشبعون حاجاتهم بطريقة بناءة، وان كانت تشاهد نوبات الغضب عند الطفل احيانا وخاصة في مواقف الاحباط.
- تتكون العواطف والعادات الانفعالية ويبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الوسائل.
- تتحسن علاقات الطفل الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين ويقاوم النقد.
- يلاحظ مخاوف الاطفال بدرجات مختلفة كالخوف من المدرسة والعلاقات الاجتماعية وعدم الشعور بالامن اجتماعياً واقتصادياً.

اما المطالب التربوية، لعملية التنشئة الاجتماعية، من الناحية الانفعالية لمرحلة الطفولة المتوسطة فتؤكد على اتاحة فرص التنفيس والتعبير الانفعالي، والالمام بالمشاعر الكامنة تحت الاستجابات الانفعالية السطحية، وخطورة اتباع النظام الصارم المتزمت في التربية، وخطورة مقارنة الطفل باخوته او رفاقه حتى لا يتولد لديه الشعور بالنقص، واهمية النظر للاضطرابات السلوكية على انها أعراض لحاجات غير مشبعة، وعلاج مخاوف الطفل وازالة مصادر خوفه ومساعدته على تكوين الاتجاهات والمفاهيم السوية التي تساعد في علاج مخاوفه (دبابنة ومحفوظ، 1984).

2. النمو الاجتماعي

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية، وتدخل المدرسة كمؤسسة رسمية لتقوم بدورها الى جانب الاسرة في هذه العملية.

ويمكن تلخيص اهم خصائص النموالاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة على النحو التالي :

- يصبح الاطفال اكثرٍ تخيراً وانتقاء لاصدقائهم، ويزداد احتمال ان يكون لكل منهم صديقا مفضلا.
- يحب الاطفال في نهاية هذه المرحلة الالعاب المنظمة في جماعات صغيرة، ولكنهم يهتمون بشكل كبير بقواعد تنظيم هذه الالعاب.
- ما تزال المشاحنات في هذه الفترة العمرية كثيرة، وتستخدم الكلمات بتكرار اكثر من العدوان الجسمي.
- يصبح التنافس بين الاطفال في هذه الفترة ملحوظاً، ويشيع التباهي والتفاخر بين الاطفال، وكذلك التنافس.
- يبدأ الاولاد والبنات في اظهار ميول مختلفة في عملهم المدرسي وفي لعبهم وحين يدرك كل من الجنسين ان له دوراً مختلفاً" في المجتمع، قد تنتج خلافات بينهما. (جابر، 1982).
- تتسع دائرة الاتصال الاجتماعي، ويكون الطفل في هذه المرحلة مستمعاً جيداً.
- يتوقف سلوك الطفل الاجتماعي في المدرسة على نوع شخصيته والخبرات التي مر بها.
- تكثر الصداقات، ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه في المنزل والمدرسة.
- تكون المنافسة في اول هذه المرحلة فردية، ثم تصبح في آخرها جماعية.
- تميل الزعامة الى الثبات النسبي، ويحصل على المكانة الاجتماعية ويهتم بجذب انتباه الآخرين.
- يكون العدوان والشجار اكثر بين الذكور والذكور، ويقل نوعاً ما بين الذكور والاناث. ويقل جداً بين الاناث والاناث، ويميل الذكور الى العدوان الجسدي اما الاناث فعدوانهن من النوع اللفظي.
- اتساع دائرة الميول والاهتمامات، اضافة الى نمو الضمير ومفاهيم الصدق والامانة.
- نمو الوعي الاجتماعي واضطراب السلوك اذا حدث صراع او معاملة خاطئة من جانب الكبار (زهران، 1994).

اما المطالب التربوية للتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتوسطة، فتؤكد على تحميل الطفل مسؤولية نظافته، وتعويده مبادئ النظام واحترام الغير، واهمية التعرف على البيئة الاجتماعية والخبرات السليمة لكيفية السلوك في المواقف الاجتماعية، واهمية لعب الوالدين مع الطفل ، وتعويد الطفل احترام والديه ومدرسيه، والحرص على جعل الجو النفسي خاليا من التوتر، والتأكيد على التعاون والتنافس الموجه نحو تحقيق الاهداف واهمية اللعب الذي ينظمه الاطفال بأنفسهم، وتنمية التفاعل الاجتماعي التعاوني بين الطفل ورفاقه وتنظيم القيادة والتبعية (دبابنة ومحفوظ، 1984).

رابعا - مرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة) :

يطلق على هذه المرحلة " قبيل المراهقة "، وهنا يصبح السلوك بصفة عامة اكثر جدية في هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة اعداد للمراهقة وتمهيداً لها. وتتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة، والمرحلة اللاحقة، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح، وتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الاخلاقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات وتعتبر هذه المرحلة من وجهة نظر النمو انسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي. (زهران، 1994).

وسوف نتناول فيما يلي النمو الانفعالي والاجتماعي في هذه المرحلة :

1. النمو الانفعالي

تعتبر هذه المرحلة مرحلة هضم وتمثل الخبرات الانفعالية السابقة، ولعل ابرز مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة هي :

- يمتاز الطفل بالهدوء والاتزان، فهو لا يفرح بسرعة ولا يغضب بسرعة، فهو يفكر ويدرك ويقدر الامور المثيرة للغضب والانفعال ويقتنع اذا كان مخطئاً.
- يتغير موضوع الغضب، فبدلاً من الانفعال بسبب اشباع الحاجات المادية تصبح الاهانة او الاخفاق من الامور التي تستثير انفعالاته أي الامور المعنوية (عيسوي، 1974).
- تعتبر هذه المرحلة مرحلة استقرار وثبات انفعالي، ويطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم مرحلة الطفولة الهادئة.

- يتضح الميل للمرح وتنمو الاتجاهات الوجدانية، وتقل مظاهر الثورة الخارجية ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تغضب والديه.
- يتضح الغضب بالمقاومة السلبية وظهور تعبيرات الوجه، ويكون التعبير عن الغيرة بالوشاية بالشخص الذي يغار منه.
- يكون الطفل محاطاً ببعض مصادر القلق والصراع والاستغراق في احلام اليقظة وتقل مخاوف الاطفال (زهران، 1994).

اما مطالب التنشئة الاجتماعية، التي يجب مراعاتها فتكمن في مساعدة الطفل في السيطرة على انفعالاته وضبطها والتحكم في نفسه، وفهم وتقبل مشاعر الطفل نحو نفسه ونحو العالم المحيط به، والتأكيد على اهمية اشباع الحاجات النفسية، خاصة الحاجة الى الحب والامن والتقدير والنجاح والانتماء، واهمية الهوايات وتنميتها، واهمية التوافق الانفعالي ومساعدة الطفل في حل صراعاته بنفسه (دبابنة ومحفوظ، 1984).

2. النمو الاجتماعي

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير ومعاني الخطأ والصواب، ويهتم بالتقييم الاخلاقي والسلوك (زهران، 1994).

واهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة هي :

- يفضل الطفل الاندماج مع جماعات الاصدقاء والاقران، ويرجع ذلك الى نضجه العقلي والوجداني والى ايمانه بقيمة الجماعة في تحقيق اهدافه.
- تتسع دائرة الطفل بعد ان كانت محدودة، ويبدأ بالشعور في الولاء للجماعة.
- تأخذ القيم الاجتماعية في الظهور نتيجة للاشتراك في مناشط الجماعة، فيبدأ يؤمن باحترام القانون والنظام والعرف والعادات والتقاليد ويؤمن باحترام حقوق الغير (عيسوي، 1974).
- زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار، وتضايقه الاوامر والنواهي ويثور على الروتين.
- يزداد تأثير جماعة الرفاق ويكون التفاعل الاجتماعي على اشده، يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك.

- يبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو فردية الطفل، ويزداد الشعور بالمسؤولية.
- تتغير الميول وتميل الى التخصص اكثر، وتبزغ الميول المهنية، ولا يهتم الطفل بعمل الا اذا كان يميل اليه، ويقل الاعتماد على الكبار، ويطرد نمو الاستقلال (زهران، 1994).
- يتوحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب.
- يتضح التوحد مع الجماعات او المؤسسات حيث يفخر الطفل بفوز فريق مدرسته في مباراة او مسابقة.
- يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر، ويظل الحال هكذا حتى سن المراهقة.

اما المطالب التربوية لعملية التنشئة الاجتماعية اللازمة لهذه المرحلة، فتكمن في ان تكون الاتجاهات الوالدية نحو الطفل وتربيته موجبة، وفي استخدام الاساليب العلمية بقدر الامكان في تكوين الجماعات، واهمية الانضمام الى الجماعات المدرسية المختلفة، واهمية الرحلات والمعسكرات والتدريب على القيادة وتحمل المسؤولية الاجتماعية، وتعليم التفاعل والتعاون الاجتماعي السليم مع الاصدقاء، وتعليم الطفل مراعاة الفروق الفردية بين الناس واحترام هذه الفروق، وتقدير فردية الطفل، وتنمية شخصيته الاجتماعية، وتشجيع الاستقلال عند الطفل، وحماية الطفل من العمل في مهنة تعوق تعليمه او تؤذي صحته ونموه، واخيراً التأكيد على اهمية التوافق الاجتماعي والحرص من مخاطر جماعة الرفاق في الانحرافات السلوكية، وعلاج أي انحراف في النمو الاجتماعي (دبابنة ومحفوظ، 1984).

وبشكل عام فان للنمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة بكافة مستوياتها مطالب تتمحور حول ما ينبغي توقعه من الآخرين ، وخاصة الوالدين والرفاق ، وتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن وتكوين الصداقات والاتصال بالآخرين والتوافق الاجتماعي ، وتكوين الضمير، وتعلم التمييز بين الصواب والخطأ والخير والشر ومعايير الاخلاق والقيم ، والتوحد مع أفراد نفس الجنس وتعلم الدور الجنسي في الحياة، وتكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعات والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية، وتكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية، وتعمل المشاركة في

المسؤوليات وتعلم ممارسة الاستقلال الشخصي، وتكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع الاجتماعي ونمو مفهوم الذات واكتساب اتجاه سليم نحو الذات والاحساس بالثقة في الذات وفي الآخرين (زهران، 1977).

خامسا - مرحلة المراهقة

يطلق اصطلاح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، ويخلط البعض بين كلمة المراهقة وكلمة البلوغ، ولكن ينبغي التمييز بينهما، فلفظ المراهقة يعني التدريج نحو النضح الجنسي والجسمي والعقلي والنفسي، في حين يقصد بالبلوغ نضج الاعضاء الجنسية، واكتمال وظائفها عند الذكر والانثى، وعلى ذلك يتضح لنا ان البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة، ومن ناحية أخرى فالبلوغ يأتي قبل الوصول الى المرحلة التي يطلق عليها المراهقة، ففي بداية مرحلة المراهقة، تحدث تغيرات كثيرة على المراهق، من اهمها النضج الجنسي، حيث تبدأ في هذه المرحلة الغدد الجنسية في القيام بوظائفها وقد دلت نتائجِ الدراسات والابحاث التي اجريت في المجتمعات المتحضرة، ان المراهقة قد تتخذ اشكالاً مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش في وسطها المراهق وعلى ذلك فهناك اشكال مختلفة للمراهقة منها :

1. مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.
2. مراهقة انسحابية حيث ينسحب المراهق من مجتمع الاسرة، ومن مجتمع الآقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.
3. مراهقة عدوانية، حيث يتسم سلوك المراهق بالعدوان على نفسه وعلى غيره (عيسوي، 1974).

وسوف نتناول فيما يلي ابرز خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي عند المراهقين على النحو التالي :

1. النمو الانفعالي

تتعدد مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة وتتضح فيها الفروق بين الافراد وبين الجنسين، ويكاد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يؤثر في سائر مظاهر النمو وفي كل جوانب الشخصية، وتتضح في نهاية هذه المرحلة مظاهر التطور نحو النضج الانفعالي.

اما اهم مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة فهي :

- تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها عنيفة منطلقة متهورة.
- يظهر التذبذب الانفعالي، ويتقلب سلوك المراهق بين سلوك الاطفال وتصرفات الكبار.
- وضوح التناقض الانفعالي وثنائية المشاعر، كما يحدث بين التدين والالحاد والحب والكره.
- السعي نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم وتكوين شخصيته المستقلة.
- يلاحظ الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة.
- يلاحظ التردد نتيجة نقص الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة.
- يكون الخيال خصباً ويستغرق المراهق في حلم اليقظة وينتابه القلق النفسي احيانا.
- يشعر المراهق بالفرح والسرور عندما يشعر بالقبول والتوافق الاجتماعي.
- تتطور مشاعر الحب ويتضح الميل نحو الجنس الآخر.
- الحساسية الانفعالية، فلا يستطيع المراهق غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية.
- يتعرض المراهق لحالات من الاكتئاب واليأس والقنوط والانطواء والالام النفسية.
- يزداد شعور المراهق بذاته، وتلاحظ مشاعر الغضب والتمرد نحو مصادر السلطة.
- يلاحظ الخوف عند التعرض للخطر، وتتعدد طرق التعبير عن الانفعالات الشديدة لدى المراهقين.
- يتجه المراهق في نهاية المرحلة نحو الثبات الانفعالي وينزع نحو المثالية وتمجيد الابطال.
- تتبلور بعض العواطف الشخصية مثل الاعتداد بالنفس والعناية بالمظهر.
- القدرة على المشاركة الانفعالية، والاخذ والعطاء، وزيادة الولاء والانتماء.
- زيادة الواقعية في فهم الآخرين والميل الى الرحمة والرأفة واعادة النظر في الامال وتحقيق الامن الانفعالي، ويتم في نهاية هذه المرحلة الوصول الى النضج الانفعالي (زهران، 1994).

وفيما يتعلق بالمطالب التربوية للتنشئة الاجتماعية في مجال النمو الانفعالي

فيجب الالتفات الى ظهور أي مشكلة انفعالية عند المراهق والمبادرة الى حلها، والعمل على التخلص من التناقض الانفعالي، والاستغراق الزائد في احلام اليقظة ومساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي، ويجب ترويض الانفعالات من اجل تحقيق التوافق الانفعالي، والعمل على التخلص من الحساسية الانفعالية وشعور المراهق بذاته وتعزيز ثقته بها، والاهتمام بمعرفة مستوى نموه الانفعالي حتى نعامله على اساسه ونسترشد به في توجيهه، ومساعدة المراهق على شغل اوقات فراغه بالمفيد من الهوايات والاعمال، ومساعدة المراهق في تحديد فلسفة ناجحة للحياة، واخيراً مساعدة المراهق في تحقيق التوافق الانفعالي السوي، ومساعدة المراهق في التغلب على العوامل المعوقة للنمو الانفعالي، ومعاملة المراهق في هذه المرحلة معاملة الكبار (زهران، 1994).

2. النمو الاجتماعي

تستمر علمية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، حيث يستمر تعلم او استدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الاشخاص الهامين في حياة الفرد، وتعتبر مرحلة المراهقة بحق، مرحلة التطبيع الاجتماعي. ويلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهق.

واهم مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة :

- تزادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الافق والنشاط الاجتماعي.
- يسعد المراهق بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والافكار.
- يظهر الاهتمام الشخصي ويبدو في اختيار الالوان الزاهية الملفتة للنظر.
- النزعة الى الاستقلال الاجتماعي، والميل الى الزعامة.
- التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة،ونموالوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.
- يشاهد التذبذب بين الانانية والايثارية، وزيادة الوعي بالمكانة الاجتماعية.
- يلاحظ التآلف، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، والميل الى الجنس الآخر.
- يلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة.
- ينموالذكاء الاجتماعي، وهو القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.
- تتضح الرغبة في توجيه الذات والسعي لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.
- تنمو القيم نتيجة تفاعل المراهق مع بيئته الاجتماعية.

اما المطالب التربوية للتنشئة الاجتماعية، في هذه المرحلة، فيما يتعلق بالنمو الاجتماعي، فتنطوي على ضرورة الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الاسرة والمدرسة والمجتمع. والاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية، وتشجيع التعاون مع افراد الاسرة والمؤسسات الاجتماعية، وترك الحرية للمراهق في اختيار اصدقائه مع توجيهه الى حسن اختيارهم، واحترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون اهمال رعايته، وتوسيع خبرات المراهق ومعارفه بالنسبة للجماعات الفرعية في المجتمع الكبير، وتنمية ميل المراهق لفهم الآخرين، وتشجيع الميل الى الزعامة وتدريبه على القيادة، واستغلال ميوله في تنمية شخصيته والعمل على زيادة تقبله للمسؤولية الاجتماعية، واقامة علاقة قوية مستمرة مع المراهق اساسها الفهم المتبادل، مما يساعد على نمو الذات، وفتح باب الحوار بقلب مفتوح، وتقبل ظاهرة التجريب التي تميز مرحلة المراهقة بصفة عامة (زهران، 1994).

وبشكل عام فان مطالب النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة هي :

تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن من الجنسين ونمو الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد، وتقبل المسؤولية الاجتماعية، وامتداد الاهتمامات الى خارج حدود الذات، واختيار مهنة والاستعداد لها، وتحقيق الاستقلال المادي، وضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي، والاستعداد للزواج والحياة العائلية، وتكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع، والتعرف الى السلوك الاجتماعي المقبول، الذي يقوم على المسؤولية وممارسته، والقيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم، واكتساب قيم مختارة ناضجة تتفق مع الصورة العلمية للعالم الذي نعيش فيه واعادة تنظيم الذات ونمو ضبط الذات (زهران، 1977).

سادسا - مرحلة الرشد

من اهم مطالب النمو الاجتماعي في مرحلة الرشد : اختيار الزوجة او الزوج، والحياة مع زوج او زوجة، وتكوين الاسرة، وتحقيق التوافق الاسري، تربية الاطفال المراهقين والقيام بعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي لهم، والاندماج الاجتماعي، وممارسة المهنة وتحقيق التوافق المهني، وتكوين مستوى اقتصادي مناسب مستقر والمحافظة عليه، وممارسة الحقوق المدنية وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية،

وايجاد روابط اجتماعية تتفق مع الحياة الجديدة، وتكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة، وتقبل الوالدين والشيوخ ومعاملتهم معاملة طيبة والتوافق لاسلوب حياتهم، وتكوين فلسفة عملية للحياة (زهران، 1977).

اما اهم مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة الرشد فهي :

- في مرحلة المراهقة تتسع دائرة النشاط الاجتماعي، ثم يضيق هذا النشاط في مرحلة الرشد، ثم يتفتح مجال النشاط في منتصف العمر، ثم يعود ليضيق في مرحلة الشيخوخة (السيد، 1968).
- عندما يبلغ الفرد رشده، ينتهي من تعليمه، ويجد العمل المناسب، ويستقل عن اسرته ويكون اسرة جديدة.
- يتم النضج الاجتماعي المتوازي مع باقي جوانب الشخصية جسمياً وعقليا وانفعاليا، واي اضطراب في أي منها يؤثر في النمو الاجتماعي.
- يتضمن النضج الاجتماعي الاستقرار المهني والرضا عن العمل والتوافق والنمو المهني ويتضمن النضج الاجتماعي كذلك الزواج وتكوين الاسرة والاستقرار الاسري.
- في منتصف العمر تصل العلاقات الاجتماعية ذروتها، فيستقل الاولاد عن اسرهم، وتخلو الدار، فيبحث الوالدان عن علاقات جديدة تملأ حياتهما.
- يقوم الراشد بدوره الاجتماعي الذي اعد له خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة وانماط سلوكه.
- عندما يصبح الفرد قائداً في مجموعته فانه يظل كذلك اذا توافرت لديه المقومات الحقيقية للقيادة، وتزداد ظاهرة القيادة اصالة تبعاً لزيادة السن وخاصة بعد بلوغ الرشد، وتمثل القيادة نوعاً من العلاقات الاجتماعية التي تنمو بين الفرد والجماعة فهو يؤثر فيها ويتأثر بها.
- تتأثر عملية التوافق في مرحلة الرشد بالحاجات الاجتماعية والعادات والتقاليد والتطور الاجتماعي للبيئة والهوايات.
- تزداد الاتجاهات النفسية استقراراً وثباتاً تبعاً لزيادة السن وخاصة بعد مرحلة الرشد، واكثر الاتجاهات مقاومة للتغير في الرشد هي الاتجاهات التي تدور حول الموضوعات السياسية والنظم الإجتماعية السائدة. وتميل الاتجاهات بصفة عامة في مرحلة الرشد الى التحرر نسبياً.

سابعا - مرحلة الشيخوخة

من اهم مطالب النمو الاجتماعي في مرحلة الشيخوخة، تحقيق ميول نشطة وتنويع الاهتمامات، والتوافق بالنسبة للاحالة على التقاعد او ترك العمل، والتوافق بالنسبة لنقص الدخل نسبياً، والاستعداد لتقبل المساعدة من الآخرين، وتقدير الذات، والتوافق بالنسبة للتغيرات الاسرية، وترك الابناء للاسرة، واستقلالهم في اسر جديدة، والتوافق مع موت الزوج او الزوجة او احد الاصدقاء، وتنمية وتعميق العلاقات الاجتماعية القائمة بين الاقران، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، وتحقيق التوافق مع رفاق السن، والوفاء بالالتزامات الاجتماعية في حدود الامكانيات، وتقبل الواجبات الاجتماعية والوطنية، وتقبل التغير الاجتماعي المستمر والتوافق معه ومع الجيل التالي.

اما اهم مظاهر النمو في مرحلة الشيخوخة فهي :

- تطرأ بعض التغيرات النفسية والجسمية التي تضعف الطاقة الجسمية بشكل عام.
- يصاحب هذه التغيرات ضعف الذاكرة والانتباه والتأثر الانفعالي والحساسية النفسية.
- يزداد اهتمام الفرد بنفسه، وتنحصر العلاقات الاجتماعية تدريجياً في دائرته الضيقة وتكاد تنحصر في نطاق الاسرة.
- تزداد علاقة الفرد في هذه المرحلة بابنائه واحفاده.
- تزداد الاتجاهات النفسية الاجتماعية رسوخاً في مرحلة الشيخوخة، ويصعب تغيير اتجاهاتهم لا سيما في الموضوعات السياسية والنظم الاجتماعية السائدة.
- يزداد التعصب تبعاً لزيادة السن، لذا يتعصب كبار السن لآرائهم ولماضيهم الذي يمثل بالنسبة لهم القوة والشباب والسرعة والمكانة الاجتماعية.
- يحتاج التوافق الاجتماعي السليم، في مرحلة الشيخوخة الى التوافق مع العادات والتقاليد السائدة المتجددة والخاصة بالاجيال المختلفة (زهران ، 1994) .

نظرية اريكسون في النمو الاجتماعي

ولد اريكسون في المانيا عام (1902)، قضى بداية شبابه في دراسة الفنون والتنقل بين دول اوروبا، وقد التقى في شبابه بالعالم النمساوي الشهير سيجموند فرويد، ابرز اعلام مدرسة التحليل النفسي، الذي دعاه لدراسة التحليل النفسي فقبل اريكسون هذه الدعوة، وبعد ان انتهى من التدريب هاجر الى الولايات المتحدة الامريكية (Woolfolk , 1987 , 86).

ويرى اريكسون أن الانسان يتعرض اثناء دورة حياته لعدد كبير و متلاحق من الضغوط الاجتماعية، تفرضها عليه المؤسسات الاجتماعية المختلفة وتشكل هذه الضغوط مشكلات يتوجب على الانسان حلها، ويقترح اريكسون مصطلح أزمة لكل واحدة من هذه المشكلات، وعلى الانسان ان يعمل جاهداً على حل كل ازمة تواجهه بطريقة ايجابية، حتى يستمر في تطوره السوي (حسان، 1989).

ويعتقد اريكسون أن هوية الفرد الشخصية تنمو من خلال سلسلة من ازمات النمو النفسية الاجتماعية، والتي تقود الى نموالشخصية او نكوصها، وهي التي تجعل من الشخصية اكثر او اقل تكاملاً. ويرى اريكسون ان الفرد مرغم على التفاعل مع فئات مجتمعية واسعة، ومن خلال هذا التفاعل، توجد لدى الفرد فرصة لتطوير شخصية سوية قادرة على ادراك وفهم ذاتها، وادراك العالم الذي يحيط بها (Erikson , 1968).

ويرى اريكسون ان تحقيق الذات، يحدث فقط بعد تمكن الفرد من الوصول الى حل مقبول للازمة، او المشكلة النفسية الاجتماعية الاساسية التي يواجهها، وتكون كل ازمة مرتبطة بالازمات الاخرى، وكل منها توجد بشكل ما، قبل اللحظة الحاسمة التي تسبق الوصول الى الحل (Erikson , 1963).

ويذهب اريكسون الى القول بأن عملية التطبيع الاجتماعي، تمر بثماني مراحل، وهو متأثر بذلك باتجاهات فرويد في هذه المراحل، وقد مكنت خبرات اريكسون الطويلة في العلاج النفسي من وضع درجة كافية من الوقائع الاجتماعية التي يعيشها الفرد ليجعل منها خطة ناجحة في توجيه الانتباه الى مشكلات النمو الاجتماعي. ويرى اريكسون ان كل مرحلة من هذه المراحل، تمثل ازمة نفسية تتطلب الحل قبل الانتقال الى المرحلة التالية بسلام (توق وعدس، 1984).

وفيما يلي مراحل النمو النفسي الاجتماعي التي اقترحها اريكسون، مع ابرز خصائص كل منها :

1. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة Trust vs. mistrust

وتغطي هذه الازمة مرحلة الرضاعة، وتتضمن علاقات الحب والرعاية والقرب، وتقديم الغذاء للرضيع، وتؤثر هذه العلاقات في بناء المشاعر الاساسية للثقة او عدم الثقة في البيئة المحيطة، وتؤثر هذه المشاعر في مراحل حياة الانسان اللاحقة (Gage and Berliner , 1988).

وتقابل هذه المرحلة، المرحلة الفمية عند فرويد، ويكون الاعتماد شديداً على الوالدين، وخاصة الام في تقديم ما يحتاجه الطفل، فاذا وجد الطفل طعامه جاهزاً عندما يشعر بالجوع، واهتمت به امه عندما يحتاج الى الاهتمام، يتطور لديه شعور تام بالراحة والطمأنينة والثقة، ومن العوامل الرئيسة في تطوير هذا الشعور، الانتظام في تقديم ما يلزمه وتلبية حاجاته الملحة (حسان، 1989).

2. مرحلة الاستقلال مقابل الشك والخجل Autonomy vs. Shame and doubt

وتحدث هذه الازمة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، يقوم الطفل خلال هذه المرحلة بتفحص والديه وبيئته، ليعرف ما يمكنه وما لا يمكنه السيطرة عليه. ويعتبر تطوير الاحساس بالضبط الذاتي دون فقدان احترام الذات ضروري للاحساس بارادته الحرة. اما الضبط المبالغ فيه من قبل الوالدين، فيؤدي بالطفل الى الشعور بالشك في قدراته والخجل من احتياجاته او جسمه، وينمو الشعور بالاستقلال عند الاطفال، من خلال قيام الام باطلاق العنان للمبادأة لديهم، ويتم في هذه المرحلة ضبط عادات الاخراج، والطفل الذي يجد معاملة حسنة من والديه، يخرج متأكداً من ذاته وسعيداً وقادراً على ضبط نفسه وفخوراً بها، وتقابل هذه المرحلة عند فرويد، المرحلة الشرجية (توق وعدس، 1984).

ويكتشف الطفل في هذه المرحلة، ان له سلوكاً خاصاً به، فيعمل على تأكيد احساسه بالاستقلال الذاتي، وذلك باللجوء الى ممارسة انماط سلوكية مألوفة، تبدو من خلالها رغبته الملحة في اداء بعض الاعمال بمفرده ودون مساعدة الآخرين، ويواجه الطفل صراعاً بين رغبته في تأكيد الذات، وانكاره لحقه وقدرته على تحقيق هذه

الرغبة، وتبرز اهمية دور الراشدين في تعزيز نموالاستقلال الذاتي، باتباع أساليب تنشئة تحافظ على التوازن بين الحزم والتسامح (نشواتي، 1985).

3. مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب Initiative vs. guilt

وتحدث هذه الازمة في مرحلة الطفولة المتوسطة، يستطيع الطفل ان يطور الشعور بالمبادأة من خلال الاحساس بالثقة والاستقلالية، فهو يستطيع ان يذهب بمفرده الى اماكن غريبة، ويطلق لفضوله العنان، ويقود الحل الناجح والمناسب لتحديات هذه المرحلة وازمتها الى احساس الطفل بالمسؤولية (Gage and Berliner , 1988).

وتقابل هذه المرحلة عند فرويد، المرحلة القضيبية ، ولا بد للطفل في هذه المرحلة من الانطلاق في بيئته، دون الاعتماد على الوالدين او غيرهما، فاذا حدث ذلك يمكن القول أن الطفل قد طور شعوراً بالمبادأة، اما اذا استمر الطفل في الاعتماد الشديد على والديه، فانه يطور شعوراً بالذنب، لانه يشعر انه مازال عاجزاً عن تلبية توقعات المجتمع في التفاعل مع بيئته مستقلاً عن والديه (حسان، 1988).

ويحتاج الاطفال في هذه المرحلة الى تأكيدات من الراشدين بأن مبادراتهم ومساهماتهم مقبولة، مهما بغلت درجة بساطتها، ويتوق الاطفال في هذه المرحلة الى المسؤولية (Woolfolk , 1987 , 91).

4. مرحلة الانتاجية مقابل الشعور بالدونية Industry vs. inferiority

ويسميها آخرون مرحلة الانجاز مقابل الشعور بالدونية، وتحدث هذه الازمة في الفترة ما بين مرحلة رياض الاطفال ومرحلة البلوغ ، ويجب على الطفل في هذه المرحلة ان يكون قادراً على القيام بافعال واشياء بطريقة جيدة، وان فشله في الانجاز يقوده الى تطويرالشعور بالدونية. وتقع على المعلمين في هذه المرحلة مسؤولية ايجاد وخلق فرص لخبرات ناجحة لكل طفل، الامر الذي يستدعي تعرف المعلم على قدرات طلبته والتحكم بظروف عملهم ويتوج الحل الناجح لهذه الازمة الشعور بالكفاية (Gage and Berliner , 1988).

ويقابل هذه المرحلة عند فرويد، مرحلة الكمون، ويتعلم الاطفال في هذه المرحلة المهارات الاساسية التي تلزمهم حتى يتفاعلوا مع مجتمع الراشدين، ويسهل عليهم تعلم هذه المهارات، دخول المدرسة الذي يتزامن مع بداية هذه المرحلة (حسان، 1989).

5. مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية Identity vs. Identity confusion

وتحدث هذه الازمة في مرحلة المراهقة، ويسميها بعضهم مرحلة البحث عن الهوية، وتقابل هذه المرحلة عند فرويد، المرحلة الجنسية، ويحاول المراهق في هذه المرحلة ان يجيب على عدة اسئلة، تسهم في تحديد هويته منها : من انا؟ ومن اكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي اعيش فيه ؟ ما العمل الذي ارغب في القيام به مستقبلاً ؟ ما القيم والمعتقدات التي تنظم وتقود مسيرة حياتي ؟ ما النمط العام للحياة الذي افضله على غيره ؟ ما طبيعة الجماعة التي افضل الانتماء اليها والتعامل معها ؟

وتتميز هذه المرحلة بحدوث التغيرات الجسمية التي تجعل المراهقين يشعرون انهم كالراشدين من الناحية الجسمية على الاقل، اضافة للتغيرات التي تطرأ على القدرات العقلية، كالقدرة على التفكير المجرد ووضع الفرضيات واختبارها (حسان، 1989).

ويرى اريكسون ان الحل الناجح للصراعات والازمات السابقة، يمكن ان يخدم في هذه المرحلة كأساس للبحث عن الهوية (Woolfolk , 1989).

ويعاني المراهقون من بعض مشاعر الاضطراب في الهوية وخاصة الذكور، وكثيرا ما يعبرون عن مظاهر الاضطراب هذه على شكل عصيان وتمرد وخجل وشك ذاتي. والمراهق الذي يمر في هذه الازمة بسلام، يتعلم كيف يتيقن من ذاته، بينما يعاني الآخرون من الشك والحساسية الذاتية، ويتبنى المراهق الناجح ادواراً ايجابية ولا يلجأ الى الجنوح، ويتعلم الانجاز بدلاً من الشك المدفوع بمشاعر النقص (توق وعدس، 1984).

وتشير مرحلة الاحساس بالهوية، الى عملية تجريب هويات مختلفة، وانتقاء الهوية المناسبة، وتبدو هذه العملية من خلال التغيرات الدرامية التي تطرأ على اهتمامات المراهق وميوله وتفكيره وصداقاته، وانماط سلوكه ومعاييره ومعتقداته ومثله العليا، وتعتبر هذه التغيرات من السمات السوية للمراهق، التي تمكنه من معرفة ما يستطيع عمله، ويساعد الآباء والمعلمون باتجاهاتهم الايجابية نحوالمراهقين في تطويراحساسهم بهوية واضحة مستقلة (نشواتي، 1985).

6. مرحلة الالفة مقابل العزلة Intimacy vs. Isolation

وتمتد هذه المرحلة من نهاية فترة المراهقة واكتشاف الشاب لهويته، حتى انتهاء فترة الرشد المبكرة، بعد ان يكون الانسان قد طور هويته واصبح شخصاً متفرداً، لابد له من اختيار هذه الهوية، وبالرغم من تعدد مظاهر الانتماء، الا ان اكثر المظاهر شيوعا في المجتمعات الانسانية هو الزواج (حسان، 1989، 233).

ويبدأ الفرد في هذه المرحلة باحتلال دوره الاجتماعي كراشد في مجتمعه، اذ تؤهله خبرات النمو السابقة لممارسة هذا الدور والمشاركة في علاقات حميمة وصادقة مع الشريك من الجنس الآخر، ويعترف اريكسون بأن الزواج لا يكون دائما الوسيلة السليمة لتوليد الاحساس بالالفة، لان الاخفاق في بعض المراحل السابقة، قد يقود الفرد نحو العزلة، فتأخذ علاقته بالآخرين شكلا نمطياً يخلو من الود والتآلف، الآمر الذي يؤدي الى اخفاقه في اداء دور الزوج، فالزواج الحقيقي كما يرى اريكسون، هو الخبرة التي يجد فيها الانسان نفسه في الآخر (نشواتي، 1985).

ان عدم قدرة الفرد في هذه المرحلة على تطوير علاقات انتماء للآخرين، يقود الى العزلة النفسية الاجتماعية، التي تعتبر امراً غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد، اما الحل الناجح لهذه الازمة، فينتج عنه قدرة الفرد على ان يحب الآخرين وان يكون محبوباً كذلك من قبل الآخرين (Gage and Berliner , 1988).

7. الاهتمام بالاجيال مقابل استغراق الذات Generativity Vs. Stagnation

وتغطي هذه المرحلة فترة الرشد عند الانسان، وتتميز هذه المرحلة بالتخلص من الانغماس في الذاتية والانتقال الى رعاية الاطفال، اما الدور الاجتماعي المتوقع من الفرد القيام به في هذ المرحلة، فيحتم عليه ان يقوم بانجاب الاطفال ومن ثم رعايتهم والاهتمام بمصالحهم، فاذا نجح في ذلك يكون شعوراً بالانتاج واذا فشل في ذلك يشعر بالركود والجمود (حسان، 1989، 234).

وتتضمن ازمة الاهتمام بالاجيال القادمة Generativity القدرة على الاهتمام بالآخرين بما ينطوي عليه من رعاية وتوجيه، ويتسع معناها كذلك ليشمل الانتاجية (Productivity) والابداع (Creativity). وقد اشار اريكسون الى قيمة هذه الازمة ودورها في ديمومة الحياة في هذا العالم، ويرى اريكسون ان هناك فترة في حياة

الانسان يشعر فيها ان الموت حقيقة واقعة لا محالة. ويبذل الانسان فيها قصاري جهده لاستبعاد هذه الافكار جانبا، ويحاول ان يقيم نوعاً من التوازن بين هذه الحقيقة المؤكدة وبين السعادة التي يمكن ان يحصل عليها وتدوم طويلا، من خلال استمرار العطاء والنوايا الحسنة للعالم المحيط به (Erikson , 1974 , P.154).

8. مرحلة تكامل الانا مقابل اليأس Ego integrity Vs. Despair

ويختتم الانسان بهذه المرحلة حياته، وتمتد في الفترة التي تلي سن التقاعد، وهنا يقف الانسان موقف المتأمل من حياته السابقة، وكأنه ينظر الى الوراء، فاذا رأى ان حياته كانت منتظمة وتحققت اهدافها، فرح واستبشر وطور شعوراً بتكامل الذات، وادرك ان الحلقة الأخيرة من حياته تنسجم تماماً مع ما سبقها من حلقات، وان رأى ان حياته مجرد احداث متناثرة، لم تكن فيها اهداف يسعى الى تحقيقها، ادركه اليأس واعتراه القنوط، وشعر ان حياته كانت عبثاً ولم تكن تستحق العيش (حسان، 1989).

وتشكل هذه المرحلة خلاصة المراحل السابقة وتتوجها، لان جذورها تكمن في الثقة المبكرة والاستقلال الذاتي والمبادأة النشطة والهوية المستقلة والتآلف الناجح، والانتاج الخلاق، يتأكد الفرد في هذه المرحلة من مساهمته في خلق الجيل الجديد، ويتقبل دورة حياته باكملها، ويدرك انها ذات معنى، وبذلك يصل الى الاحساس بتكامل الانا، ويتحرر من الشعور باليأس الذي قد يلازم الآخرين، الذين وجدوا صعوبات في التغلب على ازمات نموهم (نشواتي، 1985).

ويلاحظ ان اعداد كبار السن تتزايد في مجتمعاتنا، وان الكثير من كبار السن يواجهون هذه التحديات والازمات لفترات طويلة من الزمن، فما معنى ان تكون كبيراً في السن ؟ وما هي احتياجات هذه الفئة ؟ وما هي مسؤولية المجتمع تجاه هذه الاحتياجات ؟ ان هذه الاسئلة وغيرها، تحتاج الى مزيد من المناقشة والابحاث الاجتماعية حول هذه الافكار (Woolfolk , 1987).

الفصل الرابع
التفاعل الاجتماعي

- مقدمة
- تعريف التفاعل الاجتماعي
- اهمية التفاعل الاجتماعي
- خصائص التفاعل الاجتماعي
- وسائل التفاعل الاجتماعي
- مراحل التفاعل الاجتماعي
- أسس التفاعل الاجتماعي
- العوامل المؤثرة في تفاعل الجماعة
- نظريات التفاعل الاجتماعي
- الاتصال الانساني والتفاعل الاجتماعي
- مقدمة
- تعريف الاتصال
- أشكال الاتصال الانساني
- عناصر عملية الاتصال
- مراحل عملية الاتصال
- شروط حدوث الاتصال
- وظائف الاتصال
- أنواع الاتصال
- عمليات التفاعل الاجتماعي

الفصل الرابع

التفاعل الاجتماعي

مقدمة

التنشئة الاجتماعية هي عملية الاندماج في الحياة الاجتماعية التي تطبع بها المادة الخام للطبيعة البشرية في انماط ثقافية متنوعة. وبهذا المفهوم للتنشئة الاجتماعية يصبح التفاعل الاجتماعي اساس نماء الشخصية الاجتماعية للفرد وتشكيلها ونموها، والوسيلة الاساسية للتعلم والتكيف، واداة تنظيم المجتمعات والتجمعات الانسانية وانتقال حضارتها من جيل الى جيل (مرعي وبلقيس، 1984).

ويعتبر التفاعل الاجتماعي مفهوماً اساسياً واستراتيجياً في علم النفس الاجتماعي، لانه اهم عناصر العلاقات الاجتماعية، وبالتالي التنشئة الاجتماعية، ويتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة توقعات من جانب كل من المشتركين فيه.

ويتضمن التفاعل الاجتماعي ادراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير عن طريق اللغة والرموز والاشارات، وتكون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي، ولهذا نكون اكثر دقة اذا اخذنا بعين الاعتبار مفهوم التفاعل الاجتماعي الثقافي (زهران، 1977).

تعريف التفاعل الاجتماعي

يشير التفاعل الاجتماعي الى تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين في موقف او وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً او مثيراً لسلوك الطرف الآخر، ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة، ترتبط بغاية او هدف محدد، وتتخذ عمليات التفاعل اشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي الى علاقات اجتماعية معينة (مرعي وبلقيس، 1984).

ويعرف سوانسون التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بها اعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك (Swanson , 1965).

ويستخدم مفهوم التفاعل الاجتماعي للاشارة الى التأثر المتبادل بين طرفين

(فردين او جماعتين صغيرتين او فرد وجماعة صغيرة او كبيرة) ويؤثر كل منهما في سلوك الآخر (Lauer & Handel , 1977).

ولو لاحظنا سلوك فردين معاً وهما يتفاعلان لوجدنا ان الاول يعطي مثيراً للثاني، وان استجابة الفرد الثاني، تعتبر في الوقت نفسه مثيراً للفرد الاول.

ويرى هاريسون ان سلوك الآخرين الموجه الينا يكون بمثابة مثير يستتبع صدور استجابة منا، وعندما تصدر هذه الاستجابات تكون بمثابة مثير للآخرين، يستتبع صدور استجابة معينة منهم وهكذا (الكندري، 1992).

ويعرف " سعد جلال "، التفاعل الاجتماعي بأنه : علاقة متبادلة بين فردين او اكثر يتوقف سلوك احدهما على سلوك الآخر، او يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين (جلال، 1985).

ويتضح ان المواقف الاجتماعية تنطوي دائما على تفاعل بين اطرافها او بين بعض هذه الاطراف، ويرى " سيد عثمان " انه لدراسة التأثر والتأثير بين الفرد والجماعة، يجب ان يتم التركيز على :

1. تحليل عناصر الموقف الاجتماعي وفهمها مثل دراسة الافراد المشتركين فيه وعلاقاتهم، وتوقعاتهم وقيمهم واهدافهم، واتجاهاتهم نحو الجماعة واعضائها، وكذلك العناصر المؤدية بالموقف.
2. دراسة مدى ادراك الفرد لهذا الموقف الاجتماعي، والمعنى الذي تعطيه عناصر الموقف ومكوناته.
3. دراسة الاساليب والطرق المختلفة التي تستخدمها الجماعة في الاتصال بينها لتحقيق التغير او الوصول الى اهدافها (عثمان، 1984).

أهمية التفاعل الاجتماعي

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي اساساً لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم الفرد والجماعة انماط السلوك المتنوعة، والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين افراد وجماعات المجتمع الواحد، في اطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها (مرعي وبلقيس، 1984).

خصائص التفاعل الاجتماعي

من التعريفات السابقة للتفاعل الاجتماعي يمكننا استخلاص الخصائص التالية:

أ. من الخصائص الهامة للتفاعل الاجتماعي انه يكون دائماً موجه نحو هدف معين، حيث تفهم الام عن طريق التفاعل حاجات طفلها الرضيع، وكذلك يشترك الفرد مع الجماعات المرجعية مثلا ليشبع ميوله واتجاهاته النفسية.

ب. عن طريق التفاعل الاجتماعي يقوم كل فرد بدوره ومسؤوليته، فالاب له دوره ومسؤوليته في الاسرة، وقد يكون موظفا له دوره ايضا في مهنته او عضواً في ناد او جمعية او فرقة.

ج. يعطي التفاعل الاجتماعي الفرصة للافراد، كي يتميز كل منهم بفرديته وبشخصيته المستقلة عن الآخرين.

د. تعتبر اللغة من اهم اشكال التفاعل الاجتماعي لاستمرار الهوية الثقافية، فمن المعروف ان الاختلاف بين الشعوب في القيم والتقاليد والعادات يصاحب الاختلافات في اللغة، فاللغة هي الاداة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما بداخله، وتمكنه من فهم الاخرين (الكندري، 1992).

وسائل التفاعل الاجتماعي

تتم عمليات التفاعل الاجتماعي عبر وسائط مختلفة متنوعة يمكن تصنيفها في اتجاهين رئيسين هما :

1. وسائل التفاعل اللفظية Verbal Interaction Media

تعتبر اللغة من الوسائل الهامة للتفاعل الاجتماعي. حيث تضم اللغة الكلام المحكي او المسموع باشكاله المختلفة، ويتأثر هذا الوسيط بالصوت والنبرة والسرعة، والوقت والصمت والاصغاء والالفاظ والمعاني والافكار ، والمناخ المادي والنفسي السائدين وفرص التبادل والتفاعل (مرعي وبلقيس، 1984).

لقد عرف الانسان وامتلك لغة منطوقة معقدة نوعا ما منذ مدة بعيدة، وهي نظام اجتماعي مرغوب فيه، فبالرغم من اكتشاف الانسان لعدد وفير من الرموز الرياضية والهندسية، الا ان اللغة تعد المحدد الاساسي للاتصال.

ولما كان عالم اللغة يدرس المكونات المختلفة للغة بهدف اكتشاف النظم التي تكون الهيكل الاساسي للغة، فان المتخصص في علم النفس يهتم بالدرجة الاولى بأثر اللغة في التفاعل الاجتماعي، وكيف يكون للغة الاثر في التعبير عن العلاقات الاجتماعية وتطويرها (الكندري، 1992).

2. وسائل التفاعل غير اللفظية Non - verbal Interaction Media

الاتصال هو العملية التي بواسطتها يقوم الانسان بنقل آرائه ومشاعره الى الآخرين عن طريق الكلمات المكتوبة او المنطوقة، وهناك وسائل اتصال اخرى، تضم كل ما هو غير لفظي وبشكل مثير للاستجابات السلوكية مثل الاصوات غير الكلامية، تعابير الوجه والملابس والالوان والابتسامة او الاحتضان للذين نحبهم، وكذلك ايضاً لغة الاشارات بالنسبة للبكم والصم والتي تفتقر الى العنصر اللفظي (الكندري، 1992).

شرط حدوث التفاعل الاجتماعي

ان شرط حدوث التفاعل الاجتماعي هو توفر موقف اجتماعي، ويتكون الموقف الاجتماعي عادة من اطراف التفاعل ووسائطه وعناصرها المادية في مكان وزمان معينين (مرعي وبلقيس، 1984).

مراحل التفاعل الاجتماعي

ان عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وفي اطار نمط من انماط التفاعل عبر وسيط معين، تؤدي في العادة الى علاقة اجتماعية معينة، او الى اتجاه اجتماعي معين، وقد اشار ورتشل وكوبر (Wortchel and Cooper) الى وجود عدد من المراحل لعملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين اجتماعيين وهذه المراحل هي :

1. مرحلة التعارف

وفي هذه المرحلة يتبادل الطرفان عبارات المجاملة والآراء العفوية غير المخططة، ويقوم كل طرف بمحاولة سبر غور الطرف الاخر واكتشافه وتحديد قيمته وفائدته بالنسبة له ولأهدافه، مستنداً الى مبدأ الكلفة والعائد والى مدى التشابه والتوافق بينهما.

2. مرحلة التفاوض والمساومة

ويسعى كل طرف في اثناء هذه المرحلة،من خلال وسائط التفاعل المتاحة والمفضلة لديه، الى تحديد نوع العلاقة التي يفكر في التوصل اليها، واقامتها مع الطرف الاخر، باحثاً عن افضل النتاجات والمكاسب لهذه العلاقة، لكي تشكل هذه النتاجات الحافز والمشجع على تقويتها واستمرارها. وهنا يحاول كل طرف تسويق مزاياه للطرف الآخر مبرزاً مقدار التشابه والتوافق في المزايا والاتجاهات والطرائق والاهداف.

3. مرحلة التوافق والالتزام

وهنا يقتنع كل طرف بالطرف الآخر من حيث المزايا والقيمة، ويتوقف عن البحث عن بدائل أخرى مكتفيا بما توصل اليه من علاقة مع الطرف الآخر.

4. مرحلة الاعلان عن العلاقة وتعزيزها وتثبيتها

حيث يتم الاعلان عن القرارات التي تعبر عن القناعات والالتزام الذي توصل اليه الاطراف في المرحلة السابقة، لتأكيد نمط العلاقة التي تم التوصل اليها وتحقيقها عن طريق التفاعل (مرعي وبلقيس، 1984).

اسس التفاعل الاجتماعي

هناك عدة اسس تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي، وفيما يلي استعراض لابرز هذه الاسس :

1. الاتصال Communication

يرى كثير من العلماء ان الاتصال هو الاساس في كل علاقة اجتماعية، فلا يوجد تفاعل بين فردين دون ان يتم اتصال بينهما، واذا كان الاتصال مجديا وذا فاعلية اصبحت خبرة التفاعل بين المتفاعلين ذات معنى مشترك. وقد اكدت الدراسات العديدة ان خبرة الفرد تؤثر في عملية الاتصال. وتفيد الدراسات ان الاتصال المستمر بين الناس يزيد من قوة محبتهم لبعضهم البعض اذا كان هناك احترام متبادل بينهم خاصة وان الاتصال المستمر يلعب دوراً كبيراً في تحريك الدافعية عند الافراد من اجل تحقيق التجاذب والتفاعل بينهم.

2. التوقع Expectation

يعرف سعد جلال التوقع بأنه التأهب الفعلي لاستجابة ما (جلال، 1984).

وللتوقع دور هام في عملية التفاعل الاجتماعي، فالفرد من خلال تصرفاته مع الآخرين يتوقع منهم سلوكيات معينة، لذا فسلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعه من الآخرين.

وعلى هذا فالتفاعل الاجتماعي يتميز بالتوقع بين الافراد، فنحن حين نرى صديقاً عزيزاً لم نره منذ مدة طويلة نتوقع منه تحية حارة، وعندما يبكي الطفل يتوقع قدوم امه وهكذا.

وللفرد ذو المكانة الاجتماعية المرتفعة نفوذ يتوقعه منه الآخرون، سواء بحكم وظيفته او مكانته، ويستوجب العمل بموجبها، لذلك فهناك توقعات يتوقعها الآخرون منه وبالتالي تجدهم يتقربون اليه بالاساليب والوسائل المختلفة من اجل تحقيق اهدافهم واشباع حاجاتهم المختلفة.

3. ادراك الدور Role - Perception

الانسان له دور يقوم به، وهذا الدور يفسر من خلال السلوك وقيامه بالدور، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالادوار الاجتماعية المختلفة اثناء تفاعله مع غيره طبقاً لخبرته التي يكتسبها وعلاقاته الاجتماعية، فالتعامل بين الافراد يتحدد وفقاً للادوار المختلفة للافراد، ويحكم دوره الذي يقوم به ونشاطه الذي يمارسه، فهو يكون طرفاً في علاقة تبادليه مع الاخرين، فمثلاً يمكن أن يكون للفرد اكثر من دور واحد في آن ووقت واحد.

4. التفاعل الرمزي Symbolic Interaction

يتم الاتصال والتفاعل ولعب الادوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة لدى افراد الجماعة، مثل الرموز ذات الدلالة المعينة بين الافراد كتعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة والاحتضان او الهمس في اذان البعض بكلمات معينة.

ويؤكد يونج ان الانسان يعيش في عالم من الرموز، التي تزداد غنى وتعقيداً كلما كبر الانسان. فالرموز اذن شكل من اشكال التعبير عن الافكار والمشاعر التي بداخلنا، وهي طريقة للتعبير عن خبراتنا حيث ينقلها الآخرون عن طريق الصوت او الصورة.

5. التقييم Evaluation

ان عملية تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين وعلاقتهم ببعضهم البعض من خلال افعالهم ودوافعهم، تعتبر من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي (الكندري، 1992).

العوامل المؤثرة في تفاعل الجماعة

حدد بيلز اربعة عوامل تؤثر في تفاعل الجماعة، وحركتها نحو اهدافها، وهذه العوامل هي :

1 - شخصيات الافراد المشتركين في عملية التفاعل وادوارهم التى يقومون بها.

2 - الخصائص المشتركة بينهم، التي تكون جزءاً من الثقافة العامة التى يعيشون فيها، والثقافة الخاصة التى ينتمون اليها.

3 - التنظيم العلائقي للجماعة، أي ما يتوقعه الافراد بعضهم من بعض فيما يتصل بعلاقاتهم الاجتماعية ومراكزهم وادوارهم.

4 - طبيعة المشكلة التى تواجهها الجماعية، وما ينشأ عنها من احداث تتغير وتتطور بتفاعل الجماعة (مرعي وبلقيس، 1984).

نظريات التفاعل الاجتماعي

اولا : تفسير السلوكيين للتفاعل الاجتماعي

يرد السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الافراد، الى نظرية المثير والاستجابة والتعزيز التي قادها العالم الامريكي سكنر. ويرى هؤلاء ان المخلوقات الاجتماعية ليست سلبية في تفاعلها . بل انها تستجيب للتأثيرات والمنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، القائمة على التفاعل. والشخصية التي تكون وتتشكل للفرد او للجماعة هي نتيجة مباشرة لهذا التفاعل. والتفاعل بهذا المعنى يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الافراد في وسط او موقف اجتماعي، بحيث يشكل احدهم منبهاً لسلوك الآخر ، وهكذا فكل فعل يؤدي الى استجابة او استجابات في اطار عملية تبادل المنبهات والاستجابات ويرى سكنر ان الانسان بطبيعته يميل الى تكرار الاستجابة التي يتم تعزيزها، ويلعب التعزيز دوراً اساسياً في تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، ويشير

اصحاب هذه النظرية الى ان عملية التنشئة الاجتماعية هي محصلة تعلم انماط السلوك المختلفة التي تم تعزيزها فتتابع تكرارها الى ان اصبحت جزءاً من شخصية الفرد اوالجماعة (مرعي وبلقيس،1984).

ثانيا : تفسير ينوكومب للتفاعل الاجتماعي

يفسر ينوكومب " Newcomb " التفاعل الاجتماعي بالاستناد الى مبدأ التشابه والتوازن، ويؤدي التفاعل الاجتماعي من وجهة نظره الى عملية الاندماج الاجتماعي.

ويمكن تفسير العلاقات الاجتماعية حسب نظرية نيوكومب بثلاث طرق هي:

1. الطريقة القائلة بأن التفاعل ينشأ من التشابه، الذي يؤدي توافره الى علاقات اجتماعية متوازنة.
2. الطريقة التي تقول بأن الاشخاص المتشابهين يزود كل منهم الآخر بالاثابة او المكافأة التي تعزز التفاعل بينهما وتؤدي الى التجاذب.
3. الطريقة القائلة بأن التشابه يؤدي الى توقع التجاذب الذي ييسر عملية التفاعل وايصال الاطراف المتفاعلة الى علاقات اجتماعية ايجابية.

ويرى ينوكومب ان نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما او آراؤهما بالنسبة لشئ او شخص او موقف معين. وان نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة، ينشأ بين الطرفين المتآلفين اذا كان كل منهما يحمل افكاراً او اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك. وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متآلفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث، ويقول نيوكومب ان استعادة التوازن مرهونة بتغيير واحد او اكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بعلاقة ما (مرعي وبلقيس، 1984).

ثالثا - تفسير سامبسون للتفاعل الاجتماعي

يميل الفرد الى تغيير احكامه في المواقف غير المتوازنة التي يسودها التوتر بدرجة كبيرة، اكثر من ميله الى تغيير هذه الاحكام في المواقف المتوازنة، ويميل الاشخاص بصورة عامة الى اصدار الاحكام المشابهة لاحكام من يحبون او يألفون والمخالفة لاحكام من لا يحبون.

ولقد اثبتت التجارب التي اجراها سامبسون (1964) ان العلاقات المتوازنة في نطاق التفاعل الاجتماعي تكون نتاجاً لما يلي :

أ. الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذي لا نحب، له نفس الآراء والقيم والمعتقدات الموجودة لدينا.

ب. الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذي لا نحب، ليس له آراء او معتقدات او قيم شبيهة بآرائنا واحكامنا.

اما العلاقات المتوترة او غير المتوازنة، فتكون حسب نتائج التجارب التي اجراها سامبسون نتيجة لما يلي :

أ. الاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي نحب)، يصدر احكاماً تخالف احكامنا.

ب. الاعتقاد بأن الطرف الآخر(الذي لا نحب)، يصدر احكاماً تشابه احكامنا.

وفي كلتا الحالتين فان لأهمية الحكم او الرأي اثراً كبيراً في حدة العلاقة الناشئة عن الموقف او قوتها لان المرء يولي اهمية اكبر للامور الهامة الخطيرة التي تؤثر في حياته وتكيفه مع مجتمعه، اكثر من تلك التي تكون ذات اثر محدود في ذلك، كالاحكام بالنسبة لنوع الاكل او الشرب، او بالنسبة لصورة او مشهد او فيلم او كتاب، مقارنة بالاحكام التى تتصل بفلسفة الحياة او القيم الاجتماعية أو الاخلاقية اوالدينية أو السياسية (الكندري، 1992).

ويمكن الاستنتاج مما تقدم ان المرء يسعى لاثبات صحة آرائه واحكامه ومعتقداته ومواقفه الاجتماعية عن طريق تمثلها عند اناس آخرين، وخاصة ممن يميل اليهم، وممن يحملون آراء او احكاماً مشابهة لرأيه واحكامه بالنسبة لاشياء او مواقف او قيم معينة، ويطلق علماء النفس الاجتماعي على هذا النمط من السلوك " المصادقة الارضائية "، ويجب ان لا نغفل ما للشخصية والخلفية الاجتماعية للمرء من أثر في تقبل المرء او رفضه للاحكام اوالمواقف الاجتماعية (مرعي وبلقيس، 1984).

رابعا - تفسير بيلز للتفاعل الاجتماعي

تعتبر نظرية بيلز Bales (1950)، من اهم النظريات التى حاولت تفسير التفاعل الاجتماعي، وحاول بيلز دراسة مراحل وانماط التفاعل الاجتماعي، وحدد مراحل وانماطاً عامة في مواقف اجتماعية تجريبية (زهران، 1977).

ولقد استطاع عالم الاجتماع الامريكي روبرت بيلز نتيجة لما قام به من دراسات وما اجراه من ابحاث ان يتوصل الى نظرية للتفاعل الاجتماعي تتضمن نظاماً محدداً يساعد على دراسة انماط ومراحل التفاعل الاجتماعي، وتحليلها وتفسيرها من اجل تحسين وضع هذا التفاعل وتطويره واعادة تنظيمه ليصبح اكبر قدرة على تحقيق غاياته (مرعي وبلقيس، 1984).

وقد بينت نتائج الابحاث والدراسات التى قام بها بيلز ان التفاعل الاجتماعي يتضمن نظاماً محدداً يدور حول موضوع او مشكلة يبحث من خلالها الافراد حل يساعد على دراسة انماط ومراحل التفاعل الاجتماعي وتحليلها وتفسيرها (الكندري،1992).

ويقصد بالتفاعل الاجتماعي في اطار نظرية بيلز السلوك الظاهر للافراد في موقف معين، وفي اطار الجماعة الصغيرة، اما الموقف فيتكون من الاشخاص الذين يوجه اليهم السلوك مثل الذات والافراد الآخرين، ومن العناصر المادية الاخرى التي يتضمنها الموقف. اما الجماعة الصغيرة فتكون من أي عدد من الافراد يتفاعل بعضهم مع بعض وجهاً لوجه مرة واحدة او عدداً من المرات، ويعرف كل منهم الآخر بصورة متميزة ويستجيب له.

اما التفاعل عند بيلز فهو كل فعل، حتى لو كان بين المرء ونفسه، يؤدي الى استجابة او استجابات في اطار عملية تبادل للافعال والاستجابات (مرعي وبلقيس،1984).

تحليل عملية التفاعل عند بيلز

وجه بيلز الكثير من بحوثه الى دراسة مراحل عمليات التفاعل بين الافراد، وهي بحوث تمثل منهجاً من مناهج البحث في ديناميات الجماعة يطلق عليه اسم تحليل عملية التفاعل (مليكة، 1989).

ويستند نظام بيلز لتحليل التفاعل الاجتماعي الى قائمة من الانماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية، التي تستخدم في اثناء عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين الجماعات عند المناقشة او في اثناء البحث لحل مشكلة ما (مرعي وبلقيس، 1984).

مراحل التفاعل الاجتماعي

قسم بيلز التفاعل الاجتماعي الى ست مراحل على النحو التالي :

المرحلة الاولى : التعرف Recognition

وهي مرحلة الاهتمام النسبي بمشكلات التعرف، أي الوصول الى تعريف مشترك للموقف وتحديد المشكلة اوالموضوع قيد البحث.

المرحلة الثانية : التقييم Evaluation

وهي مرحلة الاهتمام بمشكلات الأسس التي تقوّم في ضوئها الابدال او الحلول المختلفة المطروحة والتعبير عنها.

المرحلة الثالثة : الضبط Control

وهي مرحلة الانتقال الى مشكلات الضبط، أي محاولات الاعضاء التأثير بعضهم ببعض.

المرحلة الرابعة : اتخاذ القرارات Decision Making

وتتضمن هذه المرحلة التوصل الى قرار نهائي او نتاجات محددة.

المرحلة الخامسة : ضبط التوتر Tension Control

وتتضمن هذه المرحلة مواجهة المشكلات الناشئة عن التفاعل والتحكم بها حرصاً على نجاح الجماعة في تحقيق اهدافها.

المرحلة السادسة : التكامل Integration

وتتضمن هذه المرحلة صيانة تكامل الجماعة، والمحافظة على تماسكها، مما قد يكون أصابها خلال التفاعل وما رافقه من انانية او سلبية او عدوان (زهران، 1977).

اما انماط التفاعل فقد قسمها بيلز الى اثني عشر نمطاً مقسمة على اربعة مجالات على النحو التالي :

المجال الاول : النواحي الاجتماعية الانفعالية – الاستجابات الايجابية :

ويتضمن هذا المجال ثلاثة من انماط التفاعل التي حددها بيلز وهي :

1. اظهار التماسك، رفع شأن الآخرين، تقديم العون والمساعدة ، المكافأة.

2. اظهار الارتياح، علامات تخفيف التوتر، الضحك، واظهارالرضا.

3. الموافقة، اظهار القبول، الفهم والطاعة.

المجال الثاني : النواحي المتصلة بالعمل – محاولات الاجابة

ويتضمن هذا المجال ايضاً، ثلاثة انماط للتفاعل الاجتماعي هي :

4. تقديم المقترحات، اعطاء التوجيهات، التعبير عن استقلال الآخرين.

5. ابداء الرأي، التحليل، التعبير عن المشاعر والرغبات.

6. اعطاء تعريف للموقف، اعطاء المعلومات، الاعادة، التوضيح، والتأكيد.

المجال الثالث : النواحي المتصلة بالعمل – الاسئلة :

ويتضمن هذا المجال ايضا، ثلاثة انماط للتفاعل الاجتماعي هي :

7. طلب تعريف للموقف، طلب المعلومات والتكرار والتأكيد.

8. طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر.

9. طلب الاقتراحات، والتوجيهات، والطرق الممكنة للعمل.

المجال الرابع : النواحي الاجتماعية الانفعالية – الاستجابات السلبية

ويتضمن هذا المجال ايضاً، ثلاثة انماط للتفاعل الاجتماعي هي :

10. عدم الموافقة، الصد، التمسك بالشكليات، حجب المساعدة.

11. اظهار التوتر، طلب المساعدة، الانسحاب من الميدان.

12. اظهار العدوان، الانتقاص من قدر الآخرين، تأكيد الذات او الدفاع عنها.

وقد وضع بيلز مراحل التفاعل الاجتماعي، ومجالاته وانماطه في مخطط يسهل ادراكه على النحو التالي :

فئات عملية التفاعل

مجالات التفاعل	انماط التفاعل	مراحل التفاعل
(أ) النواحي الاجتماعية الانفعالية : الاستجابات الايجابية	1. اظهار التماسك، رفع شأن الآخرين، تقديم العون والمساعدة، المكافأة.	التكامل (و)
	2. اظهار الارتياح، وعلامات تخفيف التوتر، النكات والضحك واظهار الرضا.	ضبط التوتر (هـ)
	3. الموافقة، اظهار القبول، الفهم والطاعة.	اتخاذ القرارات (د)
(ب) النواحي المتصلة بالعمل : محاولات الاجابة	4. تقديم المقترحات، اعطاء التوجيهات التعبير عن استقلال الآخرين.	الضبط (جـ)
	5. ابداء الرأي، التحليل، التعبير عن المشاعروالرغبات	التقييم (ب)
	6. اعطاء تعريف للموقف، اعطاء المعلومات، الاعادة، والتوضيح، والتأكيد.	التعرف (أ)
(ج) النواحي المتصلة بالعمل الاسئلة	7. طلب تعريف للموقف، طلب المعلومات والتكرار والتأكيد.	(أ)
	8. طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر.	(ب)
	9. طلب الاقتراحات، والتوجيهات، والطرق ممكنة للعمل.	(جـ)
(د) النواحي الاجتماعية الانفعالية : الاستجابات السلبية	10. عدم الموافقة، الصد، التمسك بالشكليات، حجب المساعدة.	(د)
	11. اظهار التوتر، طلب المساعدة، الانسحاب من الميدان.	(هـ)
	12. اظهار العدوان، الانقاص من قدر الآخرين، تأكيد الذات اوالدفاع عنها.	(و)

(مليكة، 1989، 138).

ومضى بيلز في ملاحظته لعملية تمايز وتوزيع الادوار الاجتماعية في داخل الجماعة. فمن خلال استمرار الجماعة في تفاعلها على النحو الذي اشار اليه بيلز، وجدِ ان بعض الافراد يبدأون في التخصص في بعض الوان السلوك، فبعضهم يهتم اساسا

بتماسك الجماعة ويحاول ازالة التوتر والقلق، ويبدي في سبيل ذلك موافقة لكثير من الموضوعات، وهكذا يصبح لهذا الفرد دور متوقع في الجماعة، ويصبح من الصعب عليه الانتقال فجأة الى أي من الادوار الأخرى، وهكذا يتوالى تباعا تمايز الادوار الاجتماعية.

ويرى بيلز انه لكي يتحقق هذا النموذج الذي قدمه في تحليل عملية التفاعل الاجتماعي، فمن الضروري تحقيق شروط معينة في الجماعة وفي المشكلة هي:

- ان يكون الافراد اسوياء وراشدين.
- ان يكون الافراد على مستوى معقول من التعلم.
- ان يكون هناك مشكلة محددة تتطلب تصميما ووضع خطة واتخاذ قرار.
- ان يكون هناك بعض التقارب بين المراكز المختلفة في الجماعة.
- ان تكون المشكلة قابلة للحل في خلال فترة المناقشة (زهران، 1977).

خامسا - تفسير فلدمان للتفاعل الاجتماعي

ترتكز نظرية التفاعل الاجتماعي عند فلدمان (Feldman , 1968)، على خاصيتين رئيستين هما الاستمرار والتآزر السلوكي بين اعضاء الجماعة والجماعات الآخرى، ومن خلال دراسة قام بها فلدمان على (61) جماعة من جماعات الاطفال توصل الى ان التكامل الاجتماعي مفهوم متعدد يتضمن ثلاثة ابعاد هي :

1. التكامل الوظيفي Functional Integration

ويقصد به النشاط المتخصص المنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق اهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الآخرى.

2. التكامل التفاعلي Interactional Integration

وقصد به التكامل بين الاشخاص من حيث التأثير والتأثر وعلاقات الحب المتبادل وكل ما يدل على تماسكهم.

3. التكامل المعياري Criterion Integration

ويقصد به التكامل فيما يتعلق بالمعايير الاجتماعية او القواعد المتعارف عليها، التي تضبط سلوك الافراد في الجماعة (ياسين، 1981).

وهكذا نكون قد تعرضنا بايجاز لابرز التظريات التي حاولت تفسير عملية التفاعل الاجتماعي.

الاتصال الانساني والتفاعل الاجتماعي

مقدمة

الاتصال الانساني ضرورة اساسية لتماسك الافراد والجماعات، وهو القدرة على مشاركة الآخرين، خبراتهم وافكارهم وعقولهم ومعرفة حاجاتهم والعمل على اشباعها ، وهو ايضا عملية التفاعل الاجتماعي بين مختلف الافراد في موقف اجتماعي معين ، والاتصال فن وعلم حديث يعتمد على غيره من العلوم كعلم النفس والاجتماع واللغة والفلسفة والسياسة، وهو كذلك فن التعامل مع الآخرين لكسب عقولهم وقلوبهم، وقد ظهر الاهتمام بهذا العلم بعد الحرب العالمية الثانية (ابو عرقوب، 1993).

ومن المعروف أن الانسان يتميز بقدرة خاصة على معالجة الافكار والمعلومات واستخلاص المعاني،والتعبير عنها باستخدام اللغة،وادراك الالفاظ والعبارات وتفهمها، وتخزين المعلومات وتذكرها،ومعرفة العلاقات بين الظواهر والربط بين الأفكار، ونقلها الى الآخرين، وبالتالي القدرة على ممارسة الاتصال الاجتماعي (محمد، 1983).

وترتبط العمليات الاجتماعية بالاتصال ارتباطاً وثيقاً، ويذهب البعض الى اعتبار الاتصال المحور الذي تدور حوله هذه العمليات. لذا يمكن القول ان اسلوب الاتصال يحدد الى درجة كبيرة، مدى نجاح التنشئة الاجتماعية في تحقيق اهدافها (Priestly and McGure, 1983).

تعريف الاتصال

لقد اشتقت كلمة اتصال من الكلمةاللاتينية (Communis) وتعني المشاركة، فالاتصال جاء هنا بمعنى المشاركة في المعلومات او تبادل المعلومات والمشاعر والاتجاهات (Harms , 1974 , P.4)، ويرى آخرون ان الاتصال هو " ارسال المعلومات للحصول على استجابة "، فعندما نسأل سؤالا نريد اجابة عليه، وعندما نرسل رسالة، نتوقع رسالة جوابية عليها (Nimo , 1978 , P.4).

ويعرف الاتصال ايضاً بأنه " التقاء العقول واحداث مجموعة من الرموز المشتركة في عقول المشاركين في الاتصال، وباختصار فان الاتصال هو الفهم (Nimo , 1978 , P.S).

ان حاجة الانسان للاتصال، لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، وبما ان الانسان كائن اجتماعي اتصالي فانه لا يستطيع العيش في معزل عن المجتمع. فالاتصال يعني تطوير وتقوية العلاقات الانسانية في المجتمع وبالتالي التماسك والترابط والتواصل بين الافراد والجماعات والمؤسسات الاجتماعية (ابو عرقوب، 1993).

والاتصال الانساني اتصال لغوي، اذ ان اللغة هي اداة الاتصال وهي عبارة عن نظام من الرموز لها معان اعطاها اياها الانسان، والرمز هو الشئ الذي يمثل شئ آخر. والكلمة عبارة عن رمز يمثل فكرة او شيئاً في الواقع (Dance & Larson ,1972).

اشكال الاتصال الانساني

تأخذ اللغة التي هي اداة الاتصال والتفاهم بين الناس النمطين التاليين :

1. اتصال لفظي Verbal Communication وقد يكون هذا الاتصال مكتوباً او منطوقاً.
2. اتصال غير لفظي Non Verbal Communication ويتضمن هذا النوع من الاتصال لغة الاشارة، ولغة الجسم (Samorvar et al, 1981).

وهكذا يتضح ان الاتصال يمكن ان يتم على نحو غير لفظي، او على نحو لفظي، وقد تكون الافكار والمعاني التي ننقلها ونتابعها من خلال الاتصال غير اللفظي اكثر من تلك التي نتبادلها عن طريق الاتصال اللفظي. ومن الأمور الهامة في عملية الاتصال ان المرسل يقوم بنقل رسالتين في آن واحد، احداهما لفظية تستخدم فيها الكلمات والاخرى غير لفظية، وعندما تتعارض معاني الرسالتين فغالباً ما تكون الرسالة غير اللفظية اكثر تعبيراً وصدقاً (محمد، 1983).

ويلعب الاتصال غير اللفظي، دوراً هاماً في العلاقات الشخصية، ويقدر هاريسون أن حوالي 65٪ من المعاني المتعلقة بالجوانب الاجتماعية، التي يتم تبادلها اثناء الاتصال المباشر، تحدث عن طريق الاتصال غير اللفظي (Coidhaber,1979).

عناصر عملية الاتصال

يتحدث العلماء عن ستة عناصر رئيسة تتكون منها عملية الاتصال هي :

1. المرسل / المصدر Sender / Source

المرسل هو مصدر الرسالة وهو منشئ الرسالة، وقد يكون شخصاً يتكلم او يكتب

او يحاضر او يؤشر بيديه او بجسمه او زعيما سياسياً يلقي خطاباً، او محطة اذاعة أو تلفزيون أو مطبعة.

2. الرسالة Message

تعتبر الرسالة جوهر علمية الاتصال، وقد تكون على شكل كلمة مطبوعة او مكتوبة او موجات صوتية في الهواء او اشارة باليد، او ابتسامة على الوجه او مقالة صحفية او اخبار تلفزيونية او نشيد وطني او قصيدة شعرية أو مثل أو عبارة.

3. وسيلة الاتصال Media

الوسيلة هي الاداة التي تنقل الرسالة الاتصالية من المرسل الى المستقبل، وقد تكون سمعية كما هو الحال في الاذاعة او بصرية كما هو الحال في التلفزيون او السينما، وقد تكون الحواس الانسانية من سمع وبصر وشم وذوق ولمس، كما هو الحال في الاتصال الذاتي، ويجب على المرسل ان يختار الوسيلة المناسبة لطبيعة الرسالة والمستقبل والاكثر تأثيراً على المستقبلين.

4. المستقبل المستهدف Target Audience

المستقبل هو هدف عملية الاتصال. وقد يكون المستقبل رجلاً او امرأة او طفلاً اوشاباً اوعجوزاً او معلماً او طالباً او طبيباً او عدواً او صديقاً. لذا يجب على المرسل ان يعرف خصائص المستقبل وطبيعته حتى يتمكن من مخاطبته، ويستحوذ على قلبه وعقله.

5. الاستجابة، التغذية الراجعة Response / Feedback

الاستجابة هي مدى قبول الرسالة او رفضها، وقد تكون الاستجابة سريعة او بطيئة او متأخرة، وقد تكون ايجابية او سلبية، وقد تكون على شكل ابتسامة او كلمة طيبة او اتصال هاتفي او على شكل مظاهرة صاخبة، او استسلام للعدو، وقد تكون الاستجابة او رد الفعل من جنس الرسالة او قد تكون على النقيض منها، ولكن الاستجابة الناجحة هي التي تنبثق عن الفهم لمحتوى الرسالة وهدف الرسالة.

6. التأثير Effect

التأثير هو المحصلة النهائية للاتصال، ويتم بتغيير معلومات واتجاهات وسلوك المستقبل بما يتفق واهداف المرسل (ابو عرقوب، 1993).

مراحل عملية الاتصال

تحدث عملية الاتصال من خلال ست مراحل على النحوالتالي :

1. مرحلة ادراك الرسالة Message Conceived

ويتخذ المرسل في هذه المرحلة قراره بارسال الرسالة التي تنتج عن فكرة او مشاعر او مؤثر يدفعه الى ارسال رسالته للمستقبل.

2. مرحلة الترميز Encoding

وهي مرحلة تحويل المعاني الى رموز لغوية. وهنا يقوم المصدر اوالمرسل بصياغة او تحويل افكاره او مشاعره او نواياه الى رسالة اتصالية على شكل رموز لفظية او غير لفظية، ويعتمد نجاح الرسالة على مدى اختيار الرموز المناسبة للمستقبل والموقف الاتصالي الاجتماعي.

3. مرحلة اختيار وسيلة الاتصال Media Selection

وتشير الى عملية اختيار الوسيلة او الوسائل التي تناسب طبيعة الرسالة وطبيعة الجمهور المستهدف، فقد يختار المرسل وسيلة واحدة او عدة وسائل لنقل الرسالة.

4. مرحلة فك الرموز Decoding

وهي عملية تحويل رموز الرسالة الاتصالية الى معان، فهي مرحلة استقبال الرسالة وتحليل رموزها ، وتفسيرها وفهم معناها ، ومعرفة مدى تطابقها مع حاجته وقيمه وافكاره.

5. مرحلة الاستجابة او التغذية الراجعة Response / Feedback

وتعني الاستجابة مدى قبول او رفض الرسالة من قبل المستقبل. وقد تكون الاستجابة مباشرة او غير مباشرة، ضعيفة او قوية. سلبية او ايجابية، عقلية او مادية، وتكمن اهمية الاستجابة في انها تخبرنا عن مدى نجاح او فشل الاتصال.

6. مرحلة فك الرموز Decoding / Receiving

وهي علمية تحويل رموز الرسالة الاتصالية الجديدة (الاستجابة) الى معان، ففي هذه المرحلة يقوم المستقبل الجديد (المرسل الاصلي) باستقبال استجابة المرسل (المستقبل الأصلي) التي هي على شكل رسالة اتصالية، فيفك رموزها

ويفهم معناها، فان تبين له ان رسالته قد فهمت من قبل المستقبل اطمأن الى نجاح اتصاله، وان تبين له عكس ذلك، عاد وارسل رسالة اتصالية جديدة ومعدلة وواضحة بشكل يؤدي الى فهمها من قبل المستقبل. وفي هذه الحالة يصبح المرسل مستقبلا والمستقبل مرسلا، وهكذا تستمرعملية الاتصال بشكل تفاعلي مستمر حتى يتحقق الهدف الكلي من الاتصال (Verderber , 1978).

شروط حدوث الاتصال

تحدث عملية الاتصال في حالة توفر الشروط التالية :

1- يجب ان يكون لدى المرسل فكرة ما.

2- يتم تحويل الفكرة الى رسالة اتصالية.

3- يتم ارسال الرسالة.

4- يتلقى المستبقبل الرسالة.

5- يتفاعل المستقبل مع الرسالة.

6- يقوم المستقبل باعطاء استجابة او تغذية راجعة الى المرسل (Bovee &Thil,1989).

وظائف الاتصال

يسعى الفرد من خلال عملية الاتصال الى تحقيق مجموعة من الاهداف، حيث يتمثل الهدف الأساسي للاتصال في نقل المعنى. وينشغل الفرد طوال حياته في محاولة فهم الآخرين، وتتأثر طبيعة الانسان، والاتجاهات التي يكونها والآراء التي يعبر عنها ونجاحه وفشله في الحياة بمدى براعته في فن الاتصال (جابر، 1983).

ويرى لوسير (Lussier) ورفيقه ان الهدف من الاتصال، هو محاولة التأثير والاقناع، وليس مجرد ارسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فلا قيمة للاتصال دون احداث تأثير، فالفرد يتصل ليؤثر ويتعرض للاتصال ليتأثر، ويتصل الفرد كذلك مع الآخرين لنشر المعلومات، والتعبير عن المشاعر (Lussier and Irwin,1990) .

والهدف النهائي للاتصال هو البقاء، فعندما نفقد التأثير على بيئتنا الخارجية، فاننا نعزل انفسنا ويؤدي ذلك في نهاية الامر الى الموت (العمري، 1986).

ويرى آخرون ان للاتصال عدة وظائف منها :

1. وظيفة تثقيفية Informational Function

يهدف الاتصال الىتزويد الناس بالمعلومات المفيدة في جميع نواحي الحياة، من صحية واجتماعية وسياسية، وتزويد الناس باخبار البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه. فالهدف الرئيس هو تزويد الافراد بالثقافة الجماهيرية التي تساعد على تماسك المجتمع بكافة شرائحه ومؤسساته.

2. وظيفة تربوية Educational Function

الاتصال عملية فيها اخذ وعطاء وفعل ورد فعل وتعلم وتعليم، تهدف الى تغيير السلوك لدى المتعلم المستهدف. والتعليم يعني التغيير المستمر في سلوك الفرد، وذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواقف والافكار والقيم الاجتماعية التي تساعده على التكيف مع مجتمعه، ويسهم الاتصال في نقل المعارف والعلوم والتراث من جيل الى جيل مما يساعد على تواصل الخبرات في المجتمع.

3. وظيفة اجتماعية Social Function

الاتصال عملية تفاعل اجتماعي تقوم بنقل معلومات، وتهدف الى تغيير السلوك الانساني، والاتصال اداة فعالة في تكوين العلاقات الانسانية عن طريق تسهيل تبادل المعلومات، وهو عامل هام في توحيد الافكار والاتجاهات والعمل على تغيير السلوك الانساني.

4. وظيفة سياسية Political Function

يسهم الاتصال في التثقيف السياسي، ويسهل كذلك الاتصال بين الحاكم وشعبه، ويوطد العلاقة بينهم، كما انه يسهم في تشكيل الرأي العام وفي التفاهم والسلم العالمي عن طريق الدبلوماسية الذكية الواعية.

5. وظيفة فكرية دينية Ideological / Religious Fuction

للاتصال دور كبير وفعال في نشر الدعوات والتعاليم الدينية. فالاتصال مثلاً اسهم ويسهم في نشر الدين الاسلامي في شتى بقاع الارض لكونه رسالة عالمية لكل الناس في كل زمان ومكان.

ومن هنا نرى ان دراسة الاتصال هي دراسة العلاقات الانسانية القائمة في

المجتمع، فالاتصال يسهم في نماء وزيادة التفاعل الاجتماعي، الذي يعتبر عنصراً اساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية (ابو عرقوب، 1993).

انواع الاتصال

يتم تصنيف انواع الاتصال حسب وسائلها ودرجة تأثيرها الى خمسة اصناف على النحو التالي :

1. الاتصال الذاتي Intrapersonal Communication

وهو الاتصال الذي يتم بين الفرد وذاته، ولا يحتاج هذا النوع من الاتصال الى شخصين لتتم عملية الاتصال، وفي هذا النوع من الاتصال يتحدث الفرد مع نفسه، يفكر بصوت عال، ويضحك، ويعاتب نفسه ويلومها، بالبكاء او الكلام او السرور، وفي هذا النوع من الاتصال نرى فرداً يكلم نفسه او يجرد من نفسه انسانا آخر فيخاطبه ويحاوره.

2. الاتصال الشخصي Interpersonal Communication

وهو الاتصال الذي يتم بين مرسل ومستقبل او مرسل ومستقبلين او مرسلين ومستقبلين وجهاً لوجه دون استخدام وسائل اتصال كالاذاعة والمطبوعات والتلفزيون. ويعتبر الاتصال الشخصي من اقوى انواع الاتصال تأثيراً واقناعاً.

3. الاتصال الجماهيري Mass Communication

وهو اتصال منظم ومدروس، يقوم على ارسال رسائل علنية، صادرة عن مؤسسة للاتصال الجماهيري كالاذاعة او التلفزيون او الصحافة عبر وسيلة اتصال جماهيرية سمعية او بصرية او سمعية بصرية، الى جمهور عريض من الناس بقصد التأثير على معلوماتهم او اتجاهاتهم او سلوكاتهم.

4. الاتصال المؤسسي Organizational Communication

وهو الاتصال الانساني المنطوق والمكتوب الذي يتم داخل المؤسسة على المستوى الفردي والجماعي، ويسهم في تطويراساليب العمل وتقوية العلاقات الاجتماعية بين افراد هذه المؤسسة. وقد يكون هذا الاتصال رسميا او غير رسمي، وقد يكون هابطا او صاعداً او افقياً (ابو عرقوب، 1992).

5. الاتصال الثقافي Cultural Communication

الثقافة هي مجموعة من القواعد المشتركة التي ترشد فكرنا وسلوكنا واتجاهاتنا، وتساعدنا على تقييم سلوك واتجاهات الآخرين، وتتكون الثقافة من عنصرين هما اولاً العنصر المادي كالاعمال الفنية والملابس والنباتات والصناعات والاشياء المحسوسة الاخرى، وثانياً العنصر غير المادي كالنظام السياسي والديني والاقتصادي والعادات والاخلاق والتقاليد والقيم والمعايير واللغة والمعرفة المشتركة بين افراد المجتمع (Light and Keller, 1982).

والاتصال بين الثقافات هو الاتصال الذي يتم بين اعضاء ثقافات مختلفة، ويهدف هذا النوع من الاتصال الى احلال التفاهم والتخلص من الصراع او سوء التفاهم بين ابناء الثقافات المختلفة (Tubbs & Moss , 1987, P. 19).

عمليات التفاعل الاجتماعي

تعتبر بعض الاشكال التي تتخذها عمليات التفاعل الاجتماعي اشكالاً مرغوباً فيها، وبعضها الاخر غير مرغوب فيه، ويتوقف الحكم عليها في ضوء النتائج المترتبة على التفاعل، وتكون هذه النتائج نسبية في الغالب. وذلك بسبب العوامل المختلفة التي تسهم في تحديد العمليات وما يتمخض عنها من نتائج. والمهم فعلا هو ان حدوث التفاعل صفة لازمة للمجتمع، ويؤدي حدوثه الى قيام انواع من العلاقات الايجابية والسلبية، وسوف نستعرض فيما يلي بعض مظاهر التفاعل الاجتماعي :

اولاً – الصراع النفسي Psychological Conflict

يحدث الصراع في العادة اثناء التفاعل الاجتماعي بين الافراد نتيجة لتعارض مصالح الافراد ورغبة الافراد في تحقيق المصالح المختلفة لهم. وذلك بوجود الفرد في موقفين متعارضين، يتطلب كل منهما سلوكاً معيناً للفرد.

والمقصود بالصراع النفسي في علم النفس، الرغبة في القيام بنوعين متعارضين من الاستجابة في وقت واحد، وهو حالة نفسية يشعرفيها الفرد بالحزن وعدم الارتياح حين يرغب في تحقيق هدفين مختلفين يعملان في اتجاهين مختلفين في وقت واحد (الكندري، 1992).

ويعرف شابلن الصراع بأنه " التواجد المتزامن لدافعين متناقضين او اكثر عند نفس الفرد او نفس الجماعة، والذي يؤدي الى التأزم النفسي والتوتر الذهني ". ويتخذ التعبير عن هذا التأزم والتوتر اشكالا ومظاهر مختلفة من السلوك تشكل بمجموعها مظاهر الصراع (مرعي وبلقيس، 1984).

وقد صنف ميلر ودولارد المواقف الصراعية الى اربعة انواع :

1. صراع اقدام – احجام Approach - Avoidance

ويجد فيه الفرد نفسه امام هدف واحد به ايجابيات وسلبيات، ومطلوب منه اما ان يختار الهدف بناء على ايجابياته، ويتحمل اثاره السلبية، او يبتعد عنه متجنباً سلبياته خاسراً ايجابياته.

ومن الآمثلة على هذا النوع من الصراع، ان تعرض على الفرد وظيفة بها مزايا كثيرة كارتفاع المرتب، وتوفير السكن المؤثث والعلاوات المجزية، وبها ايضا سلبيات كثيرة كالابتعاد عمن يحبهم، والجهد الشاق الذي يحتاج الى بذله في العمل، وطول ساعات العمل وما الى ذلك. في هذه الحالة يبدأ الفرد في صراع نفسي وهو يوازن بين الايجابيات والسلبيات الى ان يحسم هذا الصراع اما بقبول الوظيفة او رفضها.

2. صراع اقدام – اقدام Approach - Approach

في هذا الموقف يواجه الفرد موضوعين كلاهما فيه الخير له وبنفس الكيفية والمقدار فايهما يختار ؟ فاختياره للموضوع الاول يعني تركه للموضوع الثاني، ففي الوقت الذي يكسب فيه ايجابيات الاول، يخسر ايجابيات الثاني. مثال ذلك: يستيقظ احدهم على صوت المنبه في الصباح، يفتح عينيه ويتردد هل ينهض من فراشه ام يعاود النوم، فالنهوض المبكر يوفر له فرصة الوصول في الوقت المناسب الى عمله، والعودة للنوم فيها اشباع لحاجته للراحة ولحاجته للنوم، فماذا يفعل ؟

يقلب الخيارين، ثم يتخذ القرار، فنقول انه يعاني الصراع النفسي طالما لم يتخذ القرار.

3. صراع احجام – احجام Avoidance - Avoidance

وهنا يواجه الفرد موضوعين كلاهما سالب بنفس الكيفية والمقدار، فأيهما

يختار؟ ومثال على ذلك، الجندي في المعركة، هل يتقدم نحو العدو، ام يهرب من المعركة، الخيار الاول يمكن ان يؤدي به الى الموت، والثاني قد يؤدي به الى السجن وسخرية الناس، وقد يؤدي به الى الاعدام، في مثل هذه الحالة يكون الجندي بين خيارين احلاهما مر، ويعيش صراعاً نفسياً قاسياً، يؤدي به الى اختيار احد الامرين.

4. صراع اقدام – احجام مزدوج Double Approach - Avoidance

في هذا الموقف يجد الفرد نفسه امام خيارين، كل منهما به ايجابياته وسلبياته، وعندما يتأملهما للوهلة الأولى، يجدهما متساويين في الايجابيات والسلبيات، ومطلوب منه ان يختار احدهما بايجابياته وسلبياته. ومثال ذلك حالة الطالب الذي يتلقى دعوة من احد اصدقائه لحضور حفلة، في نفس الوقت الذي يكون منكبا فيه على الاستعداد للاختبار ونجاحه مؤكد، ولكنه يخسر فرصة لقاء اصدقائه الذي يحبهم، وقضاء وقت مرح معهم، اما اذا لبى الدعوة فسيلتقي بمن يحب ويمرح معهم، وفي نفس الوقت تضيع عليه فرصة الاستعداد للاختبار. فماذا يفعل ؟ يوازن بين كلا الامرين ويتخذ القرار في النهاية ليحسم الصراع النفسي (الريماوي ومرسي، 1986).

ثانيا – التنافس Competition

يعرف شابلن المنافسة فيقول " هي عملية تنازع بين طرفين حول بلوغ نفس الهدف او الغاية ". والتنافس هو اكثر العمليات الاجتماعية تمثيلا للتنازع والتعارض الاجتماعيين. ويرتبط التنافس بالحاجات ولذلك فهو يبرز عندما تكون هناك حاجة مشتركة بين فردين اوجماعتين، يرغب كل منهما في الحصول عليها (مرعي وبلقيس،1984).

ويشير سعد جلال الى ان التنافس هو شكل من اشكال الكفاح الاجتماعي، يتحكم فيه قانون العرض والطلب، ويظهر عندما يزيد الطلب عن المعروض ، لذا فالمنافسة ظاهرة طبيعية في حياة الافراد والجماعات (جلال، 1985).

ويؤكد هاملتون على ان الشرط الاساسي في التنافس هو وجود جماعة لاحدود لمطالبها مع وجود عالم عنيد ومواد غير كافية.

وقد يكون التنافس شديداً يؤدي الىالتنافر والبغضاء، كما يحدث بين الشعوب

والامم التي تتنافس على النفوذ والموارد، وبين الأفراد الذين يتنافسون على المراكز والمواقع والمكاسب، وقد يكون التنافس شريفاً وبناءً، كما هو الحالى في المجال الاكاديمي او الرياضي، لا يؤدي الى العداوة او البغضاء (الكندري، 1992).

العوامل التي تؤدي الى التنافس

1. ان بنية المجتمع تلعب دوراً بارزا في دفعه نحوالتعاون او نحو التنافس، فالتقسيم الطبقي في المجتمع يؤدي الى التنافس الشديد والحاد بين ابناء الطبقة الواحدة، ويكون التنافس محدوداً بين ابناء الطبقات المتفاوتة، وكلما زاد التقارب في القوة والنفوذ والثروة والسلطة والجاه زادت حدة المنافسة.
2. اما دور المثل والقيم السائدة في المجتمع فيمكن في تحديد مدى التنافس وتوجيهه، فحيث تسود القيم الفردية والرأسمالية ينشط التنافس الفردي، وحيث تسود القيم الانسانية الجماعية، وتفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية، ينشط التعاون وتخف حدة المنافسة.

ويمكن مواجهة التنافس عن طريق اعادة تنظيم الموقف بما يتناسب مع الموقف، او اللجوء الى الحيل الدفاعية كالاسقاط، والتبرير، والكبت والاعلاء والنكوص (مرعي وبلقيس، 1984).

ثالثاً – التعاون Cooperation

يذكر توفيق مرعي واحمد بلقيس أن التعاون " عملية تكامل في الادوار حيث يرى المتعاون في الآخرين اناساً مختلفين عنه في المقومات والقدرات، فيسعى لتوظيف مقوماتهم وقدراتهم لتحقيق اهداف مشتركة بالتكامل فيما بين قدراته وقدراتهم، ويسعى المتعاون للتكيف مع من يتعاون ، على عكس المنافس الذي لا يحاول التكيف مع منافسه ابداً (مرعي وبلقيس، 1984).

والتعاون علاقة يعمل فيها اثنان او اكثر لانجاز او تحقيق هدف مشترك وقد لا يكون الطرفان متساويين في العمل الذي يتعاونان عليه.

وقد ميز روبرت نسبت بين اربعة انواع من التعاون في العلاقات الاجتماعية هي:

1- التعاون التلقائي Spontaneous Cooperation

ويحدث عندما يساعد سائق سيارة على سبيل المثال، مريضاً وجده ملقى على

ناصية الطريق، او عندما يساعد الجيران عائلة ما على اخراج اطفالهم من بيت يحترق او يغرق. ويوجد هذا النمط في كل المجتمعات قديمها وحديثها.

2- التعاون التقليدي Traditional Cooperation

وقد لايوجد هذا النوع في جميع المجتمعات، خاصة المتطورة منها والكبيرة بينما قد نجده في المجتمعات التقليدية المحلية، كأن يساعد اهل القرية احد سكانها في جني المحصول، ويزيد هذا النوع من التعاون من استقرار المجتمع وتعاون افراده (الغزوي وآخرون، 1992).

3 – التعاون الموجه Directed Cooperation

ويتم هذا النوع من التعاون عن طريق توجيه شخص له سلطة معينة، كأن تقوم الحكومة بتوجيه المواطنين نحو التعاون مع رجال الامن العام، واطاعة قوانين المرور، او دفع الضرائب ويتم هذا التعاون بصورة مكثفة في المؤسسات والمنظمات وأماكن العمل المختلفة، حيث تعمل السلطة المختصة على وضع القوانين واتخاذ القرارات، لجعل افرادها يتعاونون لتحقيق اهداف المؤسسة.

4 – التعاون التعاقدي Contractual Cooperation

لا يتم هذا النوع من التعاون من خلال السلطة اوالتقاليد او التعاون التلقائي وانما يحدث من اعمال تطوعية، ويشمل هذا النوع من التعاون بعض التخطيط اذ ان الافراد يتفقون بمحض ارادتهم على التعاون وبصورة رسمية بطرق خاصة ومحددة. كأن يتفق الافراد بحرية على ان يعملوا معاً في مشروع خاص بمجتمعهم المحلي (حسن 1982، 192).

وهكذا يتضح لنا ان التعاون ظاهرة اجتماعية، تعكس التأثير المتبادل للافراد في اداء عمل معين ، ويتعلم الفرد عن طريق التعاون الكثير من انماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي (مرعي وبلقيس، 1984).

رابعاً – التمثل الاجتماعي Social Assimilaton

اصطلاح التمثل مستعار اصلاً من علم الفسيولوجيا، او علم وظائف الاعضاء، حيث يقوم الجسم بعملية تمثل المواد الغذائية التي تدخله، وذلك بواسطة عملية الهضم في مراحلها المختلفة. ففي باديء الامر تكون المواد الغذائية التي يتناولها

المرء على هيئة مواد غريبة غير قابلة للتمثل بشكلها الأساسي، ومن خلال عمليات النظام الهضمي تتحول هذه المواد الى مواد اخرى تختلف في تركيبها عن المواد الغذائية المدخلة، فيمتصها ويتمثلها، فتصبح جزءاً من بنيته وتركيبه. أما المواءمة، فتعبر عن تلك العملية الحيوية التي يتمكن بها الكائن الحي من مجاراة البيئة المحيطة به عن طريق تغيرات عضوية تيسر عليه عملية التكيف (مرعي وبلقيس، 1984).

ويعمل التمثل كعملية اجتماعية على امتصاص الاختلافات والتناقضات التي توجد بين العناصر أو الجماعات المختلفة الموجودة في المجتمع، ويسعى كذلك الى زيادة مظاهر التوحد والانسجام في مكونات هذه العناصر المختلفة، من قيم وافكار واتجاهات من اجل تيسير عمليه الامتصاص والاندماج، التي ستؤدي بالتالي، الى تحويل الجماعات الطارئة او الغريبة الى جزء من بنية المجتمع وتكوينه متجانسة تماماً مع بقية عناصره واجزائه. وتكون عملية التمثل ناجحة بقدر ما تحقق من انسجام واندماج وتوحد بين العناصر او الجماعات الغريبة ، والجماعات المضيفة في قيمها واتجاهاتها واهدافها وتطلعاتها. ويمكن لجماعتين ان تنطبق عليهما عملية التمثل اذا ما اندمجتا تماماً، واختفت الحدود والتناقضات التي كانت تفصل بينهما (الكندري،1992).

ومن الامثلة على عمليات التمثل الاجتماعي، ما حدث لبعض اليهود في مجتمعات كثيرة من العالم، حيث وجدوا في التمثل الذي حدث لهم نهاية لتشتتهم وسبيلاً لاندماجهم واستقرارهم في كثير من البلاد التي استوطنوها.

وينطبق التمثل كذلك على الفلسطينيين الذين ارغموا على ترك وطنهم الاصلي، وتوزعوا في اقطار مختلفة، حيث تمثلتهم بعض المجتمعات العربية المضيفة، فاندمجوا فيها تماما، ولم تتمثلهم مجتمعات اخرى لاسباب طائفية او سياسية، فواجهوا صعوبات كبيرة.

وتعمل الحركة الصهيونية في فلسطين المحتلة، على تنشيط عملية التمثل الاجتماعي بين عناصر اليهود المتناقضة، لتحقيق الاندماج فيما بينهم، ولكنها تواجه عقبات كثيرة، بسبب عمق التناقضات وكثرة الاختلافات بين العناصر اليهودية، التي هجرت الى فلسطين من مختلف بقاع الأرض (مرعي وبلقيس، 1984).

الفصل الخامس
التنشئة الاجتماعية والثقافة

- مقدمة
- تعريف الثقافة
- الثقافة والحضارة
- عناصر الثقافة
- خصائص الثقافة
- وظائف الثقافة
- التغير الثقافي
- مقدمة
- مفهوم التغير الثقافي
- التغير الاجتماعي والتغير الثقافي
- التباين الثقافي
- التحدي الثقافي
- عوامل التغير الثقافي
- معوقات التغير الثقافي

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية والثقافة

مقدمة

يعتبر موضوع التنشئة الاجتماعية والثقافة من الموضوعات ذات الأهمية القصوى في علمي الاجتماع والانسان. وكلاهما يحمل بين طياته فكرة التدخل الانساني لاحداث تأثير أو اضافة شئ أو اشياء لجوانب الحياة الطبيعية والاجتماعية. وعمليتا التنشئة الاجتماعية والثقافة متلازمتان، وتؤثر كل منهما في الاخرى. فالفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومؤسساتها المختلفة التي تتولى عملية نقل الانجازات الثقافية للاجيال المتعاقبة (الغزوي وآخرون، 1992) .

والتنشئة الاجتماعية علاقة تفاعلية، يتعلم الفرد بواسطتها المتطلبات الاجتماعية والثقافية التي تجعل منه عضواً فاعلا في المجتمع، وتتضمن هذه العلاقات من الناحية النفسية، العادات والسمات والافكار والاتجاهات والقيم، ومن وجهة نظر السوسيولوجية، فان التنشئة الاجتماعية تعني ان الفرد يتماثل مع الاشياء المسموح بها في الثقافة والتوقعات الثقافية ، التي يعبر عنها في الفاظ مثل الطرائق الشعبية والتقاليد والطرق الاخرى الخاصة بالحياة الاجتماعية (غيث و آخرون، 1988).

تعريف الثقافة

إن ثقافة أي مجتمع من المجتمعات هي ذلك الكل المتراكم من المعرفة والمعتقدات والقانون والعرف والعادات والقيم والفنون والاخلاق وكافة اساليب حفظ البقاء، التي اكتشفها وأوجدها أو استعارها الانسان لنفسه باعتباره عضواً في جماعة، تؤمن بالتراث وتحافظ عليه، وتضم الثقافة كافة المنجزات الفكرية والمادية. ففي الجانب الفكري تزود الثقافة الافراد بأساليب التعامل فيما بينهم والوسائل التي تمكنهم من حل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم المتعددة، كاساليب التنشئة وعادات الزواج والطعام. اما الجانب المادي للثقافة فيتم التعبير عنه من خلال الادوات التي يستعملها الانسان في المسكن وطرق العيش ووسائل النقل، ومن الجدير بالذكر ان الثقافة لا تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً مباشراً، وانما توكل ذلك الى عدد من الجماعات

والمؤسسات التي ينتمي الهيا الفرد (الغزوي وآخرون، 1992).

وقد تناول العلماء مفهوم الثقافة، كل من الزاوية التي تخدم المجال الذي يهتم به، ويوصله الى هدفه. فالمؤرخون يرون أن الثقافة تعني التراث لبني البشر، وعلماء الاجتماع يرون ان الثقافة تعني الجانب الفكري من التقدم البشري، في حين تعني الحضارة الجانب المادي من التقدم، كما يرى بعضهم ان الثقافة هي المدنية. اما علماء الانسان (الانثروبولوجيا)، فيرون ان الثقافة هي العنصر الاساسي، اوالصفة التي تميز بين المجتمعات البسيطة والمعقدة، وعلماء الانسان، هم الفئة التي اهتمت ولا تزال بالثقافة، وجعلتها محور دراستها، وافردت لها فرع من تخصصها هو الانثروبولوجيا الثقافية (ناصر، 1988).

يعد مفهوم الثقافة من اكثر المفاهيم تداولاً وشيوعاً ومن اكثرها غموضاً وتعقيداً (الليبي ، 1987) . وهو المفهوم الذي تساقطت امامه جهود الباحثين الذين حاولوا تعريفه وتحديد ملامحه ، ولقد وقع كلكهون (Kluclhon) على مئة وستين تعريفا للثقافة ، وذلك منذ خمسة وعشرين عاماً .

ولفظة ثقافة قديمة في اللغة الفرنسية ، اذ ظهرت في القرن الثاني عشر، للدلالة على فعل العبادة، وبدأت تشير الى حراثة الارض وزراعتها في القرن السادس عشر. ولكن هذه الكلمة بدأت تأخذ ابعاداً اجتماعية، وتكتسب مضامين ثقافية منذ بداية القرن الثامن عشر (زحلوق ووطفة ، 1995) .

ولعل من اقدم التعريفات للثقافة، واكثرها ذيوعاً حتى الآن لقيمته التاريخية، تعريف ادوارد تايلور الذي قدمه في اواخر القرن التاسع عشر في كتابه عن الثقافة البدائية والذي يرى فيه ان الثقافة هي : " كل مركب يشتمل على المعرفة والمعتقدات، والفنون والاخلاق والقانون والعرف، وغير ذلك من الامكانيات أو العادات التي يكتسبها الانسان باعتباره عضواً في مجتمع " (Tylor , 1924).

ويبرز هذا التعريف العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالاخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعاً الزامياً، الى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس، وبين العناصر المكونة للثقافة (ثومبسون وآخرون، 1990).

ولعل من ابسط تعريفات الثقافة واكثرها وضوحاً تعريف احد علماء الاجتماع المحدثين روبرت بيرستد، الذي ظهر في اوائل الستينات، حيث يرى ان الثقافة هي : " الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه ، أو نقوم بعمله، أو نمتلكه كاعضاء في مجتمع. ويبرز هذا التعريف الصيغة التأليفية للثقافة لتصبح ظاهرة مركبة تتكون من عناصر بعضها فكري وبعضها سلوكي وبعضها مادي (Bierstedt , 1963).

ويعرف وليام اوجبرون " Ogburn " الثقافة بأنها ما يشتمل على الاشياء، والنظم الاجتماعية، والطريقة الاجتماعية التي يسير عليها الناس في حياتهم (غيث،1965، 65).

اما كلايد كلاكهون " Kluckhon " فيرى أن الثقافة هي جميع مخططات الحياة التي تكونت على مدى التاريخ بما في ذلك المخططات الضمنية و الصريحة، وهي توجد في أي وقت كموجهات لسلوك الناس عند الحاجة (بيلز، 1984).

اما رالف لنتون " Linton " فيرى ان الثقافة : " كل مركب يضم الاشغال اليدوية، والمعتقدات، والفنون، والعادات المكتسبة من الجماعة، وكل ما ينتجه الانسان من الاشياء، فكأن الثقافة حصيلة الاستجابات التكيفية للانسان، فهي اذن مجموعة متشابكة من الوسائل التي تتخذ شكل الانماط، وتختص بتلبية حاجات الحياة، وهي ايضاً شبكة من الاهداف التي تقصدها منجزات الافراد والمجتمع (ناصر، 1985).

وعلى وجه العموم، يلاحظ المتتبع لتعريف الثقافة، ان هناك اتجاهين رئيسين، يتنازعان هذا المسرح، احدهما ينظر للثقافة على انها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات الفعلية والرموز والايدلوجيات ، وما شابهها من المنتجات الفعلية (Almond & Verba , 1963). وثانيهما يرى ان الثقافة تشير الى النمط الكلي لحياة شعب ما، والعلاقات الشخصية بين افراده وكذلك توجهاتهم (Benedict , 1934).

وبدلاً من التحيز نحو تعريف دون الآخر، يمكن الوصول الى درجة اوضح عن طريق التمييز بين المفاهيم الثلاثة التالية التي تمثل الثقافة :

1. التحيزات الثقافية : وتشير الى القيم والمعتقدات المشتركة.

2. العلاقات الاجتماعية : وتعرف بأنها انماط العلاقات الشخصية بين الافراد.
3. انماط واساليب الحياة : تشير الى التركيبة الحية من العلاقات الاجتماعية والتحيزات الثقافية .

وفي فهم انماط الحياة، لا تعطى اولوية للتحيزات الثقافية على العلاقات الاجتماعية، أو العكس،وانما كل منهما لا غنى له عن الآخر،فبين العلاقات والتحيزات علاقة تبادلية، وكل منها تتفاعل مع الأخرى وتقويها، لأن الالتزام بانماط معينة للعلاقات الاجتماعية، يولد طريقة متميزة في رؤية العالم، كما ان رؤية العالم بطريقة معينة تبرز نموذجاً منسجماً معها للعلاقات الاجتماعية (Rosenberg ,1968).

معنى الثقافة في التاريخ Culture in History

لا يمكننا ان نتصور تاريخاً بلا ثقافة، فالامة التي تفقد ثقافتها، تفقد تاريخها حتماً، والثقافة بما تتضمنه من فكرة دينية انتظمت الملحمة الأنسانية في جميع ادوارها منذ ولادة البشرية، لا يمكن ان تعد علماً يتعلمه الانسان، بل هي محيط يحيط بالانسان، واطار يتحرك داخله، انها الوسط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضر، وهي الوسط الذي تتشكل فيه كل جزئية من جزئياته تبعا للغاية العليا التي رسمها المجتمع لنفسه. فالثقافة هي تلك الكتلة نفسها بما تتضمنه من عادات متجانسة، وعبقريات متقاربة وتقاليد متكاملة، واذاواق متناسبة، وعواطف متشابهة.

معنى الثقافة في التربية Culture in Education

الثقافة ليست علماً خاصاً لطبقة من الشعب دون أخرى، بل هي دستور تتطلبه الحياة العامة، بجميع ما فيها من ضروب التفكير والتنوع الاجتماعي، وخاصة اذا كانت الثقافة هي الجسر الذي يعبره الناس الى الرقي والتمدن. وهي كذلك الحاجز الذي يحفظ بعضهم الآخر من السقوط من أعلى الجسر الى الهاوية.

وعليه فان الثقافة تشتمل في معناها العام على اطار حياة واحدة، وتهتم بكل طبقة من طبقات المجتمع بما يناسبها من وظيفة تقوم بها، وما لهذه الوظيفة من شروط خاصة، وعلى ذلك فان الثقافة تتدخل في شؤون الفرد، وفي بناء المجتمع، وتعالج مشكلة القيادة كما تعالج مشكلة الجماهير، وفي هذا المركب الاجتماعي للثقافة ينحصر برنامجها التربوي (بن نبي، 1989).

الثقافة والحضارة Culture and Civilization

هناك تداخل كبير بين مصطلحي الثقافة والحضارة، واذا استعرضنا المعاني المختلفة لمصطلح الحضارة في العلوم الاجتماعية، فانه يمكن ترتيبها في مفهومين :

الاول : الحضارة هي شكل من اشكال الثقافة، وهنا يمكن التمييز بين ثلاثة اشكال ومعاني لمصطلح الحضارة :

1. استخدام كلمتي ثقافة وحضارة بمعنى واحد.
2. الحضارة هي الثقافة عندما تتعقد وتتميز بخصائص معينة.
3. الحضارة هي الثقافة اذا ما وصلت الى درجة واضحة من الرقي وامكن قياسها بمقاييس خاصة.

الثاني: يقوم على مقابلة الحضارة بالثقافة، فالثقافة تتكمش حين تصير معبرة عن مجرد تلك الافكار والابداعات الانسانية المتعلقة بالاساطير والدين والفن والادب، بينما الحضارة تدل على المبتدعات الانشائية المتعلقة بمجال العلوم المادية والتكنلوجيا (الغزوي، 1992).

وبشكل عام يمكن ان نحدد الفارق بين اللفظين على النحو التالي :

يعني مفهوم " ثقافة " المحصلة الكلية للتراث الانساني والاجتماعي سواء كان هذا التراث ماديا أو غير مادي، بينما يستخدم مفهوم " حضارة " ليشير الى نسق خاص منظم من الثقافة يتميز بالشمول والاستمرارية. فالحضارة اكثر شمولية وعمومية من الثقافة (غيث وآخرون، 1988) .

عناصر الثقافة Culture Elements

تقسم عناصر الثافة الى قسمين رئيسين هما :

أ. العناصر المادية : وتشمل ما انتجه الانسان، ويمكن معرفته بالحواس.

ب. العناصر المعنوية : وتشمل انماط السلوك والمعايير الاجتماعية والقيم والاعراف والعادات (الغزوي، 1992).

وقد حدد كل من بيلز وهو يجر المعاني التي يستخدم بها مصطلح الثقافة بما يلي:

- للدلالة على اساليب الحياة المكتسبة والشائعة في وقت معين بين الجميع.

- للدلالة على اساليب الحياة الخاصة بمجموعة من المجتمعات التي يوجد بينها قدر من التفاعل.
- للدلالة على اساليب السلوك الخاصة بمجتمع معين.
- للدلالة على اساليب السلوك الخاصة بشريحة معينة داخل مجتمع كبير على درجة من التنظيم المعقد (بيلز ورفيقه، 1984).

وهناك من يرى ان الثقافة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة هي :

1 - المكونات المادية أو مايسمى القطاع المادي للثقافة.

2 - المكونات الاجتماعية أو مايسمى القطاع الاجتماعي للثقافة.

3 - المكونات الفكرية أو مايسمى القطاع الفكري للثقافة.

اما المكونات المادية للثقافة، فهي ما يستعمله الانسان في حياته اليومية، من ادوات واثاث ومسكن وملبس ومباني، ووسائل نقل وما الى ذلك. اما المكونات الاجتماعية للثقافة، وهي ما يطلق عليه اصطلاح البناء الاجتماعي، وهو هيكل المجموعة الاجتماعية من الناس، المستمرة في الوجود لفترة كافية من الزمن، وتنشأ بين افرادها علاقات وتفاعل، ونظم اجتماعية تصل عن طريقها مجموعة من السكان الى حالة التكامل والترابط اللازمة لتكوين المجتمع. اما المكونات الفكرية للثقافة ، فتشمل العناصر والمركبات والنظم الثقافية التي يغلب عليها طابع الافكار والعواطف، ويشتمل هذا القطاع على اللغة والفن والسحر والدين والعلم (ناصر، 1989).

أما رالف لنتون " Linton " فيذكر ان محتوى الثقافة يمكن تقسيمه الى ثلاثة اقسام هي :

1 - العموميات أو العالميات Universals

وهي المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع افراد المجتمع الناضجين، وتمثل العالميات المعتقدات والقيم التي يعبر عنها احيانا بمصطلح جوهر الثقافة، والعالميات أو العموميات تبين في اعمق مستويات التحليل ، انها تلك العناصر التي تميز فرداً من فئة معينة عن فرد من فئة اخرى ، وتتكون العموميات من الافكار والسلوكات التي توجد بصفة عامة عند كل اعضاء المجتمع الواحد البالغين، وتكون معايير

بواسطتها تقرر الجماعة المحلية ان كان الفرد يسلك سلوكاً طبيعياً ام لا. وقد سميت تلك العناصر بالعالميات لانها موجودة في معظم ثقافات العالم (ناصر، 1989).

وتؤدي العموميات الى وجود اهتمامات مشتركة بين افراد المجتمع، تعمل على تماسك الجماعة ووحدة اهدافها، كما تعمل على اكسابها الشعور بالانتماء والتضامن والتعاون، وتجنبها الصراع والتمزق. ان اشتراك افراد المجتمع في هذه العموميات، وبصفة خاصة في الجوانب الفكرية والايديولوجية، هو في اكتساب الافراد لروح الجماعة والعمل على بقائها (بقليس ومرعي، 1984).

2 - الخصوصيات Specialities

وهي عناصر الثقافة التي تشترك فيها مجموعة معينة من افراد المجتمع، بمعنى انها العناصر التي تحكم سلوك افراد معينين دون غيرهم من المجتمع. فهي العادات والتقاليد والادوار المختلفة المتصلة بمناشط اجتماعية حددها المجتمع في تقسيمه للعمل بين الافراد. وتشمل هذه الفئات الخصوصيات المهنية، والطبقية، والعقائدية والعنصرية (لنتون، 1964).

3 - الابدال (البدائل) Alternatives

وهي العناصر الثقافية التي لا تنتمي الى العموميات، فلا تكون مشتركة بين جميع الافراد، ولا تنتمي الى الخصوصيات،فلا تكون مشتركة بين افراد مهنة واحدة أو طبقة واحدة، ولكنها عناصر تظهر حديثاً، وتجرب لاول مرة في ثقافة المجتمع، وبذلك يمكن الاختيار من بينها كما انها تتمثل في انواع الاستجابات غير المألوفة بالنسبة لمواقف متشابهة أو وسائل مختلفة لتحقيق اهداف متشابهة (سرحان، 1973) .

فالبدائل اذن هي تلك الانواع من الانشطة التي يكون فيها للافراد المعينين اختيارات معينة، فالعموميات على سبيل المثال، تتطلب ان يكون هناك في المجتمعات الشرقية زواجاً شرعياً بين الرجل والمرأة تحت رعاية القانون. اما كيفية الاحتفال بالزواج سواء في حفلة عامة أو خاصة فذلك متروك للفرد واختياراته أو حسب الطبقة التي ينتمي اليها (غيث وآخرون، 1988).

خصائص الثقافة Culture Characteristics

تعتبر الثقافة مميزاً هاماً للانسان عن بقية المخلوقات ، ولكنها تختلف من

شعب الى شعب ومن أمة الى امة، وهكذا فان لكل مجتمع بشري ثقافة خاصة به، ولكن تلك الثقافة ليست متطابقة، اذ انها تختلف حتى بين الافراد انفسهم، ولكن هناك خصائص عامة توجد في كل ثقافة من الثقافات (عاطف، 1975).

ومن خصائص الثقافة انها :

1. انسانية : فهي ظاهرة تخص الانسان فقط، لانها عبارة عن نتاج عقلي، والانسان يمتاز عن باقي المخلوقات بقدراته العقلية وامكاناته الابداعية، ولا يشارك الانسان بهذه الظاهرة اية مخلوقات اخرى.

2. مكتسبة : الثقافة لا يرثها الانسان، كما يرث لون عينيه أو بشرته بل يكتسبها بطرق مقصودة أو عرضية عن طريق التعلم، والتفاعل مع الافراد الذين يعيش معهم، كأسرته واقرانه.

3. تطورية : أي ان الثقافة لا تبقى على حالها، بل انها تتطور نحو الاحسن والافضل، ولكن التطور لا يتم غالبا في جوهر الثقافة، بل في الممارسة والطريقة العملية، ويكون ذلك نيتجية لحاجات الانسان الذي يعيش في المجتمعات الحديثة.

4. تكاملية : أي انها تشبع الحاجات الانسانية، وتريح النفس البشرية لانها تجمع بين العناصر المادية والمعنوية، وتجمع بين المسائل المتصلة بحاجات الجسد، والمسائل المتصلة بالروح والفكر كالعقيدة الدينية أو النظرية السياسية (ناصر، 1988).

5. استمرارية : فهي ظاهرة تنبع من وجود الجماعة، ورضاهم عنها، وتمسكهم بها، ونقلها الى الاجيال اللاحقة، فهي بذلك ليست ملكا لفرد معين، وانما هي ملك جماعي وتراث يرثه جميع افراد المجتمع الذي يتمثل هذه الثقافة، ولا تفنى هذه الثقافة الا اذا انقضى المجتمع الذي يمارسها لأي سبب كان.

6. واقعية : اعتبر كثير من العلماء الظواهر الثقافية كالظواهر الاجتماعية، وبالتالي فانه ينبغي النظر اليها كاشياء واقعية مستقلة، لا تتعلق بوجود افراد معينين. وبناء عليه يمكن دراستها كأشياء مدركة موضوعياً، وتؤثر الظواهر الثقافية بعضها ببعض، كما تؤثر في السلوك الاجتماعي للافراد في المجتمع، وتخضع لقواعد اجتماعية.

7. انتقالية : أي انها قابلة للانتقال من جيل الكبار الى جيل الصغار بواسطة عملية

التثقيف أو التنشئة الاجتماعية، ولذا فهي قابلة للانتشار بين الامم والاجناس المختلفة، وذلك لسهولة اساليب الاتصال الحديثة في المجتمعات المتقدمة.

8. **تنبؤية :** بما ان الثقافة تحدد اسلوب الافراد وسلوكاتهم في المجتمع، فانه بالامكان التنبؤ بما يمكن ان يتصرف به فرد معين ينتمي الى ثقافة معينة، لان ثقافته تحتم عليه اسلوبا معينا تجاه كل مشكلة من المشاكل التي تقابله في حياته اليومية، وهي بالتالي تحدد التصرف الفردي والجماعي في اطار ثقافي محدد، وبخطة يحملها الفرد معه، وبها يحدد مسيرته في حياته العامة.

9. **تراكمية :** وهذا يعني ان الثقافة ذات طابع تاريخي تراكمي عبر الزمن، فهي تنتقل من جيل الى الجيل الذي يليه، بحيث يبدأ الجيل التالي من حيث انتهى الجيل الذي قبله، وهذا يساعد على ظهور انساق وانماط ثقافية جديدة (الغزوي وآخرون، 1992) .

وظائف الثقافة

الانسان يكيف الطبيعة ويتكيف معها ، يغيرها ويتغير معها ، وهذا يعني ان الثقافة هي اداته في عملية التواصل والتكيف في الحياة، ومن اهم وظائف الثقافة :

1 . تمد الافراد بمجموعة من الانماط السلوكية لتحقيق حاجاتهم البيولوجية وضمان استقرارهم .

2 . تتيح للافراد التعاون من خلال مجموعة من القوانين والنظم .

3 . تساعد الافراد على تحقيق التكيف والتفاعل وتحقق لهم الوحدة الثقافية والتجانس.

4 . تؤدي الى ظهور حاجات جديدة وتبث وسائل اشباع هذه الاحتياجات كالاهتمامات الثقافية والجمالية والدينية .

5 . تمكن الانسان من التنبؤ بالاحداث المتوقعة والمواقف الاجتماعية المحتملة ، ومن التنبؤ بسلوك الآخرين في مواقف محددة (الراشدان ، 1985) .

ويقول مالينوفسكي في هذا الصدد ، ان الثقافة تلبي نظاماً متكاملاً من الاحتياجات الانسانية البيولوجية والروحية ، وتضمن له غطاء وظيفيا يسعى الى حماية الانسان من المخاطر والكوارث الطبيعية والبيئية . والثقافة هي اداة الانسان في حل مشكلاته الحية والخاصة التى يواجهها في اطار البيئة وبالتالي فإن لكل عنصر من عناصرها غاية ووظيفة محددة (زحلوق ووطفة ، 1995) .

التغير الثقافي

مقدمة

التغير حقيقة موجود، فضلاً عن انه ظاهرة عامة وخاصية اساسية تتميز بها نشاطات ووقائع الحياة الاجتماعية، بل انه ضرورة حيوية لكافة المجتمعات البشرية، فهو سبيل بقائها ونموها، فبالتغير تستطيع التكيف مع واقعها، وبالتغير يتحقق التوازن والاستقرار في ابنيتها وانشطتها، وعن طريق التغير تتمكن الجماعات من مواجهة متطلبات افرادها وحاجاتهم المتجددة (الخشاب، 1971).

والتغير هو معيار حقيقة الوجود وطاقته، ذلك ان التغير موجود في كل مكان. والقوانين التي يعنى بها رجال العلم قوانين حركة وتوالد وتتال. وترمي جهود هؤلاء العلماء الى معرفة ما بين التغيرات من ترابط وعلاقات والكشف عن مصادر التغير، ووسائل توجيهه، وقوانين تنظيمه وضبطه، لادراكهم ان أي تغير يحدث في أي جانب من جوانب الحياة، يتطلب حدوث تغيراتٍ في الجوانب الآخرى، ذلك ان الباحث لم يعد يحاول اليوم انٍ يعرف ويحدد شيئاً ثابتاً وسط التغير الذي يحدث، بل يحاول انٍ يصف لنا نظاماً متسقاً للتغير المستمر، ويبرز عوامل جديدة، تزيد هذا التغير دفعاً، ويدعو الناس الىالتفكير فيه لمواجهته على اساس من التبصر والذكاء (العفيفي،1975).

وقد استرعت ظاهرةالتغير انتباه هيراقليطس حيثما اشار الى الحقيقةٍ التي مفادها ان الانسان لا يستطيع ان ينزل الى النهر مرتين ، ويجد الماء نفسه جارياً فيه، اذ ان بنزوله للنهر في المرة الثانية ، لا يجد التيار المائي نفسه، الذي كان فيه عند نزوله في المرة الاولى (الزعبي، 1979، 35).

مفهوم التغير الثقافي Cultural change

يرى كيسنيج (Kessing) ان الثقافة هي : " مجموع السلوك المكتسب الذي يتم تناقله اجتماعيا "، وعلى ذلك فهي تضم العديد من العناصر، ويعد أي تغير يطرأ على أي عنصر من التكوينات المادية والعقلية والاجتماعية تغيراً ثقافياً. وعلى هذا فان التغير الثقافي يعني أي تغير يمكن ان يؤثر في مضمون أو بناء ثقافة معينة، ويعتمد هذا النوع من التغير على الانتشار، أو الاختراع، أو القدرة على الابداع الثقافي. وتعرف الطريقة التي يتم بها التغير الثقافي باسم العملية الثقافية.

اما ملينوفسكي، فيعرف التغير الثقافي " بأنه العملية التي يتحول بمقتضاها وبدرجة متفاوتة من السرعة، النظام القائم في المجتمع وتنظيمه ومعتقداته ومعارفه، وادوات العمل فيه واهداف المستهلكين " ويتضمن التغير الثقافي مجموعة من المفاهيم التي تدل عليه، ومنها التثاقف، والتفكك، والانحراف، والتطور، والتغير التدريجي، والابتداع، والتكامل، والنقل، واعادة الاحياء، واعادة التفسير، وما الى ذلك، وان دل ذلك على شيء فانما يدل على ان التغير في حقيقته ظاهرة ثقافية عامة، تشكل عملياته عبر الزمن ديناميات الثقافة (الخريجي، 1983) .

التغير الاجتماعي والتغير الثقافي Cultural & Social Change

يعني التغير الاختلاف ما بين الحالة الجديدة والحالة القديمة، أو اختلاف الشيء عما كان عليه في خلال فترة محددة من الزمن، وحينما تضاف كلمة الاجتماعي، فهي تعني ما يتعلق بالمجتمع في الوظائف والقيم والادوار الاجتماعية خلال فترة محددة من الزمن، وقد يكون هذا التغير ايجابياً أي تقدماً، وقد يكون سلبياً أي تخلفاً، أي انه لا يوجد اتجاه محدد للتغير (الدقس، 1987).

اما التغير في المهام الخاصة بالاجهزة الاجتماعية، فيشير الى تلك التغيرات الخاصة بوظائف العناصر المكونة لهذه الاجهزة مثل دور العبادة والاسرة والتعليم والصحة والمؤسسات السياسية والاقتصادية والقانونية والاعلامية وغيرها، وعليه فالتغير الاجتماعي، هو ذلك التحول الذي يقع في البناء الاجتماعي من حيث القيم والمعايير والانتاج الثقافي المعنوى والمادي (جامع، 1972).

وتجدر الاشارة الى ان التغير الثقافي اعم واشمل من التغير الاجتماعي الذي يشير الى التحولات على النظم الاجتماعية والوظائف التي تقوم بها، وتزداد الصورة وضوحاً في عملية التغير الثقافي عندما نعرف مكونات الثقافة، فهي كما يرى " تايلور " في تعريفه التقليدي لها، تعني ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والاخلاق، والقانون والعرف وكل المقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الانسان من حيث هو عضو في مجتمع (ابو زيد، 1966).

وعلى ذلك يعد التغير الاجتماعي جزءاً من التغير الثقافي أو جانباً منه فحسب (حسن، 1969).

التباين الثقافي Cultural Differentiation

ان دراسة الثقافة، مهما كان تعريفها، تبرز بذاتها حقيقة تفردها، فالثقافات بهذا التصور تتنوع بتنوع الامم، الجماعات العرقية، الشركات والنوادي، وسائر التجمعات الاخرى بين الناس، التي تفكر بطريقة مختلفة ولو قليلاً عن غيرها، وتستخدم رموزاً متباينة، الى حد ما، أو التي تعبر عن ممارساتهم وصنائعهم المعتادة عن شيء ما خاص بهم. فالثقافة الفرنسية مختلفة عن الثقافة البريطانية وعن الثقافة الامريكية، وكل من يسعى الى تصنيف الثقافات أو بعبارة اقل طموحاً، ان يصوغ تعميمات كلية حول السلوك الانساني، معرض لمجابهة اولئك الذين يتمسكون بالخصوصية الكامنة في المجتمعات والتنظيمات المختلفة.

ولمواجهة ذلك،نوضح انه بالرغم من ان للامم وجماعات الجيرة والقبائل والاجناس، انظمة متميزة من القيم والمعتقدات والعادات، فانه من الممكن حصر قناعاتهم حول الحياة في عدد قليل من التحيزات الثقافية (ثومبسون وآخرون، 1990).

التحدي الثقافي Cultural Challenge

يفترض التحدي وجود طرفين يحاول احدهما ان يلغي وجود وهوية الطرف الآخر، أي أن يلغي هويته الاجتماعية وهويته الثقافية، لأن جوهر التحدي هو النفي. وما دام الامر كذلك، فالتحدي الثقافي يضع الأنا الاجتماعية، ومضمونها الثقافي أو الأنا الثقافية في مواجهة انا الآخر الاجتماعية والثقافية.

ومواقف التحدي الثقافي كثيرة منها الحروب القديمة والحديثة سواء اكانت حروباً دينية ام قومية ام اقتصادية، ام حروباً استيطانية.

ولما كانت المجتمعات تتنافس فان التحدي المباشر يكون في مجال الثقافة، وقد تستخدم المجتمعات المعتدية، أو ذات الثقافة السائدة الجانب المادي من ثقافتها مثل ادوات الحرب، وتوظف اقتصادها، ووسائل اعلامها لاخضاع اصحاب الثقافات الأخرى وبذلك تفسح مجالا للجوانب المعنوية لثقافتها بالسيادة (عثمان وآخرون،1992).

عوامل التغير الثقافي

التغير الثقافي ظاهر اجتماعية، لا تخلو منها اية جماعة بشرية ويرتبط حدوثه بعدد من المتغيرات والعوامل، والتي يعتبر من ابرزها :

1. ديناميات الاجيال Generations Dynamics

يرى بعض الباحثين ان بعض التغير الثقافي يطرأ بفعل ديناميات الجماعات العمرية المختلفة، التي تقوم بدعم وخلق وابتداع اساليب حياة جديدة نتيجة لاتصالها الاحدث دائماً بثقافة المجتمع الغالبة.

ويرى كارل مانهايم (K. Mannheim) ، ان المحدثين تنقصهم الخبرة والتجارب الاجتماعية ومعرفة الاحداث التاريخية وغيرها مما يعيه الافراد الاكبر سناً، وبسبب هذا النقص في الخبرات، يستقبل المحدثون العالم بطرق جديدة، ويبتدعون بدائل ثقافية فريدة، واساليب حياة جديدة، تختلف عن نظائرها في الثقافة السائدة.

2. التعليم Teaching

يعد التعليم من العوامل التي تعجل باحداث التغير الثقافي، وذلك بما تتضمنه العملية التعليمية من اكساب العقل مهارات فكرية، وتنمية قدراته الابداعية وملكاته الذهنية. علاوة على المواد الدراسية التي تقدم له خبرات الآخرين وتجاربهم، فيكون قادراً على التخلص من السمات والعناصر الثقافية التي تعرقل التقدم، ويدعم السمات والعناصر التي تحفز النهوض والازدهار. وقد ادى التعليم ولا زال الى تغير ثقافي واضح القسمات في مجتمعات العالم بأسره .

3. التكنلوجيا Technolgogy

تلعب التكنلوجيا دوراً بارزاً في احداث التغير الثقافي بما تسهم به من وسائل لتيسير الاتصال بين المجتمعات ، وتخطي الحواجز التقليدية وغيرها، فقد ساعدت التكنلوجيا في معظم مجتمعات العالم، على القضاء على ظاهرة العزلة الثقافية، وصار العالم كله قرية صغيرة، كما دخلت التكنلوجيا في مجال التعليم، والطب، والزراعة، والصناعة، والاعلام، والترويج، والمعتقدات، والحياة المنزلية بكافة جوانبها.

4. وسائل الاعلام Media

من الملاحظ في حياتنا المعاصرة، ان دور وسائل الاعلام بدأ يتعاظم، مما ترتب على ذلك جوانب نلمسها ونلمس آثارها في مجال العمل، والبيت، والشارع، ومكان الترويح. وفي ضوء تعاظم هذا الدور، يذهب البعض الى ان التغير الثقافي ما هو الا

ثمرة من ثمرات وسائل الاعلام، وان دل ذلك على شيء فانما يدل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل بمختلف انواعها.

5. الانفتاح على العالم Openness

سبق الاشارة الى ان العزلة لم يعد لها وجود في مجتمعات اليوم. حيث عزت وسائل الاعلام والاتصال الافراد بمختلف مستوياتهم في عقر دارهم. ولم يعد هناك من يستطيع الخلاص من احبالها، أو يقدر على الفكاك منها ومن صور الانفتاح الهجرة المؤقتة الى المدن المجاورة، أو المدن البعيدة، أو الدول المجاورة او الدول البعيدة، كل ذلك يترتب عليه التعرف على عناصر ثقافية جديدة، ونظرات وخبرات جديدة، وطرائق حياتية تخالف ما ألفوه في مجتمعاتهم التي نشأوا فيها.

معوقات التغير الثقافي

يمكن النظر الى كل مجتمع على انه عرضة لنوعين من القوى، قوى تعزز حدوث التغير، وقوى تعرقله وتحد من فاعليته، اما ابرز الحواجز التي تعيق التغير الثقافي فيمكن ايجازها على النحو التالي :

1. نوعية التراث وطبيعته

تضفي بعض الثقافات اهمية كبرى على قيمة الابتكار والتغير، ولذلك فهي ترى في الشيء الجديد مبرراً كافيا لفحصه وتطبيقه. ويمارس التراث في مجتمعات أخرى سطوة كبيرة على الاخذ بالجديد واحداث التغيير. وتلعب الامثال الشعبية دوراً بارزاً في التثبت الاثنوجرافي، وبالتالي في الحيلولة دون حدوث التغير الثقافي السريع (الخريجي، 1983).

2. التواكل

ترتبط اتجاهات التواكل ارتباطا وثيقاً بقوى التراث السائدة. ففي المجتمعات غير الصناعية على سبيل المثال، التي لم تحقق السيطرة الكاملة على قوى الطبيعة، ينسب الجفاف والفيضان الى القوة فوق الطبيعية التى تزور الانسان، سواء كانت آلهة أو اروحاً شريرة (Foster , 1973).

3. معايير التواضع السائدة

غالبا ما توجد عوائق تعرقل التغير الثقافي الموجه ويقصد بهذا النوع من

العوائق العلاقة بين الرجل والمرأة، وتظهر هذه العلاقة واضحة في حملات الصحة العامة بين الطبيب والنسوة، التي كانت تهدف الى الاهتمام بالحوامل للتقليل من معدل وفيات الاطفال، والملاحظ في بعض البلاد النامية ، ان المرأة الحامل كانت تفضل تجنب الرعاية الطبية خشية ان يفحصها الطبيب، ولذلك كان الزوج هو حلقة الاتصال بين الطرفين.

4. تضارب السمات الثقافية

من المعروف ان هناك عناصر ثقافية يسود بينها الانسجام المنطقي، في حين توجد اخرى تنطوي على تضارب بين بعضها البعض، ويؤدي هذا التضارب وعدم الاتساق الى الحيلولة دون حدوث التغير الثقافي. ففي المجتمعات التقليدية اذا مرض شخص له مركز اجتماعي مرموق وهيبة كبيرة، وكان مستقيماً، قيل بأن المرض ابتلاء من الله. وان الابتلاء لا يكون الا للصالحين، واذا مرض شخص مشاكس لا يحظى بالهيبة الاجتماعية، قيل ان مرضه عقاب صارم انزله الله تعالى به، وهنا نلاحظ التضارب في تفسير المرض نفسه في نفس المجتمع.

5. النتائج غير المتوقعة للتجديد

لا يمكن ان يحدث تغير في حالة منعزلة وبلا نتائج اولية أو ثانوية، على نطاق واسع في المجتمع المتغير، انه هنا مثل حجر نلقيه في الماء فيحدث حلقات آخذة في الاتساع الى ان يفقد تأثيره قوة الدفع، كذلك الحال بالنسبة للتجديد، حيث يترتب عليه تأثيرات دائرية في الثقافة، تظل تتسع استدارتها الى ان ينتهي مفعوله في المناطق التي تبعد عن مرمى هذا التأثير، ورغم ان التغيرات الثقافية تنطوي على اهمية كبيرة وفائدة اجتماعية، الا انها تكون مصحوبة احياناً بنتائج غير مرغوبة من قبل اعضاء المجتمع نفسه.

6. المعتقدات الشعبية

توجد صور عديدة من هذه المعتقدات التي تعرقل التغير على وجه العموم، ففي زامبيا على سبيل المثال، حالت المعتقدات هناك دون حدوث تغير يذكر في المجال الصحي والتعليم الغذائي، بسبب احجام المرأة عن تناول البيض لاعتقادها بأنه يقلل من الخصوبة (الخريجي، 1983).

الفصل السادس

التنشئة الاجتماعية ونمو الذات

مقدمة

تعريف مفهوم الذات

أشكال مفهوم الذات

خصائص مفهوم الذات

سمات تحقيق الذات

تطور مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه

مراحل إدراك الذات

تقدير الذات

نظريات تقدير الذات

تطبيقات تربوية

الفصل السادس

التنشئة الاجتماعية ونمو الذات

مقدمة

تعد الذات جوهر الشخصية، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته. ويلعب مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده. فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد، يميل إلى التصرف تبعاً لهذه الفكرة، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة. وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها ذاته (حسين،1985).

ويحتل مفهوم الذات مركزاً مرموقاً في نظريات الشخصية، ويعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك. ومفهوم الذات محدد بالسلوك وينبثق من الخبرة الاجتماعية، وينظر اليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها (Shiffler', 1977).

وتذكر نعيمة الشماع، أن عدداً من علماء النفس يعتقدون أن أفضل السبل لفهم الانسان، هي التعامل معه باعتباره كلا منظماً وليس مجموعة أجزاء، وما مفهوم الذات الا تعبير صادق عن هذا الاتجاه. ويقصد بمفهوم الذات الاتجاهات، والأحكام، والقيم التي يحملها الفرد حول سلوكه وقدراته وجسمه وقيمته كفرد، ويمكن اعتبار مفهوم الذات بعداً من أبعاد الشخصية الإنسانية، الذي يختلف الناس فيه مثلما يختلفون في أي صفة أخرى كدافع الانجاز أو القلق (الشماع، 1979).

منذ ولادة الطفل وحتى قبل ولادته يبدأ التأثر والتأثير المتبادل بين هذا الطفل والوسط الذي يوجد فيه، ومنذ لحظة الولادة يبدأ المجتمع بنقل ثقافته التي هي مجموع الانجازات، وأساليب الحياة المتعلمة إلى هذا المولود الجديد، عن طريق آليات التنشئة الاجتماعية، وبما أن الثقافة الاجتماعية هي مضمون التنشئة الاجتماعية ومحتواها، وهي ليست متوفرة في بيولوجيا المولود، أو الفسيولوجيا، فلا بد أن تنتقل إليه هذه الثقافة،

وتبدأ هذه العملية بوساطة الراشدين الأكثر التصاقاً بالمولود في بيئته الجديدة، بدءاً بالأم والأب وبقية أفراد الأسرة، وانتهاء بجماعة الرفاق وبقية أفراد المجتمع.

هذه العملية المتتابعة من التنشئة الاجتماعية تتيح للمولود الجديد أن يمثل الثقافة الاجتماعية ويستدخلها، لكن عملية التطبيع، لا يمكن تحديد بدايتها الا مع تطور مفهوم الوعي بالذات (عثمان، 1995).

إن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد، الذي يجعل للفرد الإنساني فرديته الخاصة به، ولعله المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته، بحيث يجعل من الذات موضوعاً لتأمله وتفكيره وتقويمه، ولكنه يبدو من الصعب تطور الوعي بالذات دون توافر وعي اجتماعي، اي أن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته الا من خلال إدراك ردود أفعال الآخرين تجاه أعماله وتصرفاته (محمد، 1989).

وتعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات عاطفية، موجهات أساسية لدافعيته وسلوكه وتكيفه الشخصي (Bandura , 1977) .

ويرى الباحثون في مجال الذات أن لدراسة هذه المدركات قيمة نظرية، من حيث أنها تشكل مفاهيم تساعد على فهم السلوك البشري والتعرف على محدداته، وبخاصة في المجالات الانجازية والتكيفية، مما يجعل لها قيمة تنبؤية وقيمة علاجية (حداد،1990).

وقد أخذت مدركات الذات موقعاً محورياً في البحث السيكولوجي الحديث نتيجة لاشتداد التوجه المعرفي من جهة،ونتيجة للافتراض من جهة أخرى، بأنها تتصف بدرجة من الثبات تؤهلها لأن تعتبر متغيرات شخصية تتطور في سياق نفسي اجتماعي وتنشأ نتيجة لتفاعل قوى داخلية كالنمو العقلي وقوى خارجية (Harter , 1983) .

تعريف مفهوم الذات Self - Concept Definition

يشير مفهوم الذات إلى إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية. ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا (Bigge , 1985) .

ويعرف اتواتر (Atwater) مفهوم الذات بأنه الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا، ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها، والقيم المتصلة بها (Atwater , 1990) .

ويعرف هماشك (Hamachek)، مفهوم الذات بأنه مجموعة الاعتقادات حول أنفسنا وخصائصنا الفريدة ، وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ويرى أن هذه الاعتقادات تتضمن بعداً تقييمياً سلبياً أو ايجابياً، ويحدد هذا البعد التقييمي أهم جوانب مفهوم الذات وهو تقدير الذات (Hamachek , 1987) .

ويشير مفهوم الذات كذلك إلى فكرة المرء عن ذاته بجوانبها الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والقيمية. وتتضمن الفكرة عن الذات ثلاثة أبعاد هي: معرفة الذات، والتوقعات من الذات، وتقييم الذات، وقد يكون مفهوم الذات ايجابياً وقد يكون سلبياً، ويكون مفهوم الذات ايجابيا عندما يعرف الشخص حقيقة إمكاناته، وعندما يتمتع مفهوم الذات لديه بقدر من الثبات النسبي، وعندما يكون قابلا لذاته ويضع لها أهدافا واقعية (Calhoun and Acocela , 190) .

ويرى روجر أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الاجتماعية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص (Weiten etal., 1991).

ويعرف لابين وجرين (Labane and Green) مفهوم الذات بأنه تقييم الفرد ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وانفعالاته، وهو يلعب دوراً أساسياً في توجيه سلوك الفرد (Labane and Green , 1970) .

ويعرف هيدنرك (Heidenreich) مفهوم الذات بأنه الصورة عن الذات، وكيف يرى الإنسان نفسه، والذات المثالية التي يريد أن يكونها (Heidenreich , 1970) .

ولقد ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد وليام جيمس عام (1890)، حيث قال عن الذات: أنها مجموع ما يمتلكه الانسان، أو ما يستطيع أن يقول أنه له جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، اصدقاؤه، أعداؤه، مهنته، وما إلى ذلك، ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر بحيث أصبح يعني جانبين هما: الذات كموضوع اي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات، وتقيم لنفسها كموضوع، والذات كعملية، كحركة، كفعل، ونشاط، كمجموعة من النشاطات والعمليات كالتكفير والإدراك والتذكر (القاضي وآخرون، 1981).

وتؤكد الدراسات بأن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، عبر مراحل النمو

المختلفة، على ضوء محددات معينة، يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، اي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وخبرات النجاح والفشل السابق (حسين،1987).

ويعني مفهوم الذات بشكل عام الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم (غنيم، 1987).

ويرى (Byrns)، أن مفهوم الذات بشكل عام هو إدراك الفرد لنفسه، وبشكل خاص هو اتجاهاته ومشاعره ومعلوماته عن قدراته ومهاراته، ومظهره وتقبله الاجتماعي (Byrns , 1984 , 428).

وأخيراً يمكن الخلوص من التعريفات السابقة إلى أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون عليه.

أشكال مفهوم الذات

الذات مفهوم فرضي يشير إلى منظومة معقدة من العمليات الجسدية والنفسية المميزة للفرد. وللذات خمسة جوانب أساسية هي:

1 - **الذات الجسدية:** وتتضمن الجسد وفعالياته البيولوجية.

2 - **الذات كعملية:** وتتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.

3 - **الذات الاجتماعية :** وتتألف من الأفكار التي يعتنقها الفرد والسلوك الذي يقوم به، وذلك استجابة للآخرين في المجتمع، ويبدو ذلك واضحاً في الأدوار التي يقوم بها الأفراد.

4 - **مفهوم الذات:** ويشير إلى الصورة التي لدى المرء عن ذاته.

5 - **الذات المثالية:** وهي ما يطمح أن تكون عليه الذات.

وتشكل هذه الجوانب مكلاً متكاملاً (Chauhan , 1989).

ويرى آخرون أن هناك أربعة أشكال يمكن تمييزها للذات:

1 - الذات أو الأنا الفاعلة: ويعبر عنها اللفظ أنا في اللغة العربية ، وغالباً ما يتبعها فعل أو شعور أو سلوك أو إدراك، فتقول أنا أرى، أو أنا أحب، أو أنا أريد، أو أنا أعتقد.

2 - الذات أو الأنا المنفعلة: وغالباً ما نستخدم لفظ الأنا في حالة وقوع الفعل عليها، ويكون الفعل من قبل الآخرين، مثل: قالوا لي، أخبروني، وصفوني، هاتفوني، وما إلى ذلك.

3 - الذات المثالية: وهي الأنا المتعالية عن الواقع، وفيها جوهر الثقافة، أي القيم، والضمير، والمعايير، والجوهر الروحي أو الدين.

4 - الذات الموقفية: وهي الأنا في الموقف المحدد بعناصره المادية والاجتماعية، وتكون ردود أفعال الأنا مباشرة، لأن مؤثرات الموقف مباشرة.

إن الوعي بالذات ودرجته هو المسؤول عن تنويعات الذات، لكن هذه التنويعات تظل ذات مضمون ثقافي جوهري. وإن الثبات في هذه الذوات هو الذي يجعل الذات شخصية (عثمان وآخرون، 1992) .

ويرى آخرون أنه يمكن تحديد أشكال مفهوم الذات كما يلي:

1 - مفهوم الذات الاجتماعي: يشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (العلي، 1985).

2 - مفهوم الذات الأكاديمي: ويعرفه شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus) بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد. أو هو تقرير الفرد عن درجاته أو علاماته، في الاختبارات التحصيلية المختلفة. ويشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها (Shvelson & Bolus , 1982) .

3 - مفهوم الذات المدرك: ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس اجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء

لنفسه على حقيقتها وواقعها، وليس كما يرغبها، ويشمل هذا الإدراك جسمه، ومظهره وقدراته ودوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته (زهران،1980) .

4 - **مفهوم الذات المثالي:** ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح، وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد، سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي ام كليهما معاً، معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها (الزعبي، 1988).

5 - **مفهوم الذات المؤقت:** وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وقد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه، حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها (يعقوب وبلبل، 1985) .

أما جورج ميد، فقد قسم الذات البشرية إلى قسمين: ذات اجتماعية وذات مبدعة، اما الذات الاجتماعية فيكتسبها الفرد من اتصاله بالآخرين في المجتمع. وتتضمن المحتوى الاجتماعي للذات، وهي نتاج التعلم من الآخرين.

أما الذات المبدعة فتشتمل على المضمون الفردي للذات (تركي، 1974).

أما لندهولم (Londholm) فقد ميز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، ويرى أن الذات الذاتية تتكون وفق عوامل متعددة، أما الذات الموضوعية فتتكون من الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها (هول ولندزي، 1971).

وخلاصة القول أن أشكال مفهوم الذات ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً، وأنها تؤثر وتتأثر بعضها ببعض. فعلى سبيل المثال، يتأثر مفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات المثالي والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات الأكاديمي ايضا بمفهوم الذات المدرك وهكذا.

خصائص مفهوم الذات

وقد تم تحديد سبعة خصائص أساسية لمفهوم الذات هي:

1 - مفهوم الذات منظم Organized

إن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته

ويقوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط، وقد سماها برونر التصنيفات (Classifications) .

إن نظم التصنيف الخاصة التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس لثقافته الخاصة، فخبرة الطفل مثلاً يمكن أن تدور حول عائلته أو أصدقائه، ومدرسته، وهذا يفسر التصنيفات التي يعتمدها الأطفال لدى وصفهم لذواتهم، فالتصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى، وهكذا فإن خصائص مفهوم الذات، هي أنه مفهوم منظم.

2 - مفهوم الذات متعدد الجوانب Multifaceted

السمة الثانية لمفهوم الذات هي أنه متعدد الجوانب، والجوانب الخاصة هذه تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد، أو يشاركه فيه العديدون، وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية والقدرة.

3 - مفهوم الذات هرمي Hierarchical

اذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرماً قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام، وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما: مفهوم الذات الأكاديمي، حيث ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة. ومفهوم الذات غير الأكاديمي الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات، والتي تنقسم بدورها إلى جوانب اكثر تحديداً كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.

4 - مفهوم الذات ثابت Stable

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الاتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة، كان هذا المفهوم أكثر ثباتاً نسبياً. وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، الا أن هذا المفهوم يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى وذلك تبعاً للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد.

5 - مفهوم الذات نمائي Developmental

فالأطفال لا يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل

تزداد خبراته ومفاهيمه ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

6 - مفهوم الذات تقييمي **Evaluative**

مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يعني فقط أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية، أو يمكنه أن يعدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف.

7 - مفهوم الذات فارقي **Differential**

وهو الذي يتمايز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي اكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمواقف المادية. اي يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى، مثل التحصيل الأكاديمي (عباس، 1980).

سمات تحقيق الذات

تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم (Hamachek , 1971)، وقد حدد روجرز وماسلو وكومبس وكيلي سمات رئيسة للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم نشر في الكتاب السنوي لجمعية التوجيه وتطوير المناهج، ومن هذه السمات:

- الشخص الذي يحقق ذاته له إدراك مناسب للذات، ويتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها.
- لهذا الشخص رغبة في أن يكون جزءاً من عملية التغيير، وأنه غير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن.
- لهذا الشخص وجهة نظر ايجابية نحو نفسه، وثقة متزايدة بقدراته، وله طموحات واقعية.
- لهذا الشخص بسبب انفتاحه على الخبرات ، مستوى عال من التكامل الشخصي، ويخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي.

- لدى هذا الشخص شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته وأصدقاءه وأفراد مجتمعه (Mauly , 1973 , 106) .

تطور مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه

يرى كارل روجرز أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، ولكن يمكن تغييره وتعديله، حيث يرجع سلوك الفرد العادي إلى محاولة تحقيق الذات، وقد يؤدي به إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به، فاذا كانت البيئة المحيطة غير مواتية، فإن مشكلات الفرد تزداد، وعلاج هذه المشكلات يتطلب من المعالج تزويد الفرد المضطرب بجو اجتماعي يمكنه من التعبير عن مشاعره ثم قبول تلك المشاعر، واتخاذ القرار المناسب لها، ويؤدي ذلك إلى نمو الذات، نحو مزيد من الصحة والقوة وزيادة كفاءتها لتكوين علاقات أفضل مع الآخرين (مراد، 1988).

ويتطور مفهوم الذات من الخبرات الجزئية والمواقف التي يمربها الفرد في اثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وذلك بناء على عملية التعلم، ولكن اثر هذه المواقف والخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دوافع فردية، منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك، فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على هذا الفرد، مما يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم عن الذات ككل (ابو زيد، 1987).

إن مفهوم الذات لدى الأطفال يأتي من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. أما تأثير العوامل الوراثية في تكوين وتطور مفهوم الذات فيتضح من خلال تفسير الأطفال لسلوك الآخرين نحوهم، وفقاً لمستويات ذكائهم، اذ أن لمستوى ذكاء الفرد تأثيراً كبيراً على الوعي الاجتماعي. فالأطفال الأكثر ذكاء يفسرون بشكل أفضل من الأطفال الأقل ذكاء مواقف ومشاعر الآخرين نحوهم، وهذا الشعور يؤثر بدوره على الأطفال في تطور مفهوم الذات الملائم لديهم (السامرائي، 1988) .

ومفهوم الذات يتطور ويتغير تبعاً لتغير خبرات الفرد ومواقفه في فترات زمنية مختلفة، وبذلك قد يختلف مفهوم الفرد لذاته في مرحلة زمنية معينة عن مفهومه لها في مرحلة زمنية أخرى، وذلك لاختلاف الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد (كوكش،1978).

وتحدث أريكسون حول المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي وهي مرحلة تطوير الشعور بالهوية، والتغلب على الشعور باضطراب الهوية، والتي تغطي فترة المراهقة، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الصعبة والحساسة في حياة الأفراد، ففي هذه المرحلة تقترب الطفولة من نهايتها وتبدأ المراهقة، ويجب على المراهق اثناءها أن يتخلى عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة، والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدد موقعه في هذا العالم (علاونة، 1989).

ويؤكد حسين (1987)، أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، حيث يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، اي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب، واتجاهات الوالدين، وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والنجاح والفشل، ويشكل الفرد مفهوم ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل تطوره المختلفة (حسين، 1987) .

ويرى عدس وتوق، أن مفهوم الذات يتطور من عدد من العوامل المترابطة وهي:

1 - الوعي بالجسم وتشكيل صورة عنه، وتتكون هذه الصورة في البدء من الإدراك الحسي، وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية.

2 - اللغة، اذ يساعد تطور اللغة لدى الفرد في تطور مفهوم الذات لديه، فاستعمال بعض الضمائر كياء الملكية، وضمائر الغائب دليل على تمييز الطفل لذاته عن الآخرين، وتشكل رموز اللغة أساس إدراك الذات وتقويمها.

3 - الآخرون الهامون في حياة الفرد، كالوالدين، وجماعة الرفاق والمدرسين والمربين وغيرهم (عباس و توق، 1981).

ويتبين مما سبق أن مفهوم الذات يبدأ في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف اجزاء جسمه، (عدس و توق، 1997)، وأن تطور هذا المفهوم عملية مستمرة ما دام الفرد مستمراً في اكتشاف الأمور الجديدة في عملية النمو، وهي تؤدي إلى تغيير في مفهوم الذات لدى الفرد.

وخلاصة القول أن عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم الذات، منها ما هو داخلي،

كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي، كنظرة الآخرين إليه.

أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية وعوامل بيئية، فالطفل يتأثر في نموه الاجتماعي بالأشخاص الذين يتعامل معهم، وبالمجتمع الذي يعيش في إطاره، وبالثقافة التي تسيطر على مدرسته وأسرته ووطنه، وتنعكس آثار هذا التعامل على سلوكه وأنشطته العقلية والانفعالية، وعلى شخصيته المتطورة، اذ يتصل الفرد خلال تطوره بجماعات مختلفة تؤثر في نموه وتوجيهه السلوكي كالرفاق والجيران والأسرة والمدرسة.

مراحل إدراك الذات

لمفهوم الذات عند الفرد أهمية قصوى، فهو يؤثر في مقدرته على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ومع ما يحيط به من ظروف وخبرات مختلفة. ومفهوم الذات له أهمية ايضا من ناحية الصحة العقلية. فالأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ثابت للذات يتكيفون بشكل سريع وبأسلوب أفضل من غيرهم مع البيئة.

لذلك فإن تحديد مفهوم الذات في كل مرحلة عمرية، من حيث أبعاده المخلتفة، يعطي للفرد في المرحلة التي هو فيها وصفاً لذاته، وبالتالي مقدرة للفرد على التكيف والتفاعل مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي بالتالي إلى شعور الفرد بالراحة النفسية والطمأنينة والسعادة.

أما أبرز المراحل التي تتطور عبرها عملية إدراك الذات فهي:

أولا : مرحلة الرضاعة Infancy Stage

تشير نتائج الدراسات إلى أن إدراك الرضيع لذاته يتوازى مع تطوره الانفعالي والمعرفي، ففي الفترة ما بين الميلاد والشهر الثالث من عمره يبدأ يميز بين ذاته والآخرين، وفي الفترة ما بين الشهر الثالث والشهر الثامن يتمكن الطفل الرضيع من أن يميز ذاته عن الآخرين بشكل واضح، وخاصة بعد أن يدرك خاصية التجاور، أي تجاوره مع أمه وأخوته والاشياء الأخرى في البيت.

وفي الفترة ما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر ، تظهر لدى الرضيع الذات المستمرة، بمعنى أنه يدرك انه هو هو سواء أكان بجانب أمه أو في سريره أو في أي مكان آخر.

وما بين اثني عشر شهراً وأربعة وعشرين شهراً يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات مثل العمر، الأداء، الجنس، وفي نفس الوقت يبدي الارتباك والشعور بالذنب وتتطور عواطفه، ويدرك بشكل أكبر العلاقة بين الوسائل والغايات وتبدأ اللغة بالنمو (Santrock , 1983).

ثانيا : مرحلة ما قبل المدرسة Preschool Stage

يقصد بالذات لدى طفل هذه المرحلة، مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكونها عبر تجاربه مع من يحيطون به، مثل استكشاف الطفل في بداية المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائما ما يريد، ولا يفهمان في كل مرة حقيقة مشاعره، واستكشاف قدرته على التأثير في الآخرين، سواء بعناده أو سلبيته، بطاعته أو بعصيانه لهم، وعليه فإن ذات الطفل مجموعة أحاسيس نفسية تشمل الارادة والرغبة والحاجة والمشاعر والمبادأة والكفاءة والاستقلالية، هذه الأحاسيس تكون تدريجياً صورة ذهنية له عن ذاته.

ومن خلال ما يحدث بين الطفل والوالدين من مواجهة، وما يقدمانه له من ضروب التنشئة الاجتماعية، يبدأ طفل هذه المرحلة يشعر بضرورة ضبط ذاته والتصرف بطريقة مهذبة، وتأجيل إشباع حاجاته، فيصبح اكثر ميلاً نحو الواقعية، بعد أن كان لا يسيره الا مبدأ اللذة في مرحلة الرضاعة، ولكن الضبط لا يكون صارماً في هذه المرحلة، لأن الضبط الداخلي لم يتكون بعد لدى طفل هذه المرحلة، وغالباً ما ينضبط للآخرين رغبة في ثواب أو تجنباً لعقاب، ولا يتوقع أن تسيره مصالحه الفردية الا في نهايات هذه المرحلة.

وتحدثت اليانور ماكوبي (1980) ، عن بعض التغيرات الخاصة التي يتوقع ان تحدث لطفل هذه المرحلة في نهاياتها :

- سيكون قادراً على تقدير نتائج الأفعال التي يقوم بها.
- سيكون قادراً على تأجيل إشباع العديد من الخبرات المرغوب بها.
- سيكون قادراً على عمل اكثر من شيء واحد في الوقت الواحد.
- سيكون قادراً على التركيز لاستبعاد الافكار غير ذات العلاقة.
- سيكون قادراً على حدس ما يلزم أن يفعله ليصل إلى الهدف.

ولــكي تظهر هـذه الخصـائص فـلا بد مــن توفـر مجموعـة قـدرات مـن بينـها: القـدرة علـى كـف الفعـل ، والـقدرة علـى تأجيـل الاشبــاع ، والقـــدرة علــى تحمــل الاحبـاط، وأخيراً القـدرة على تعديل أو تكييف السلوك ليتلاءم مع متطلبـات الموقـف (Sroufe & Cooper , 1988) .

ويرى كولبرج (Kohlberg) بأن ذات الطفل تمر في أولى مراحلها إبان مرحلة ما قبل المدرسة، وتعـرف هـذه المرحلة من مراحل تطور الذات باسم المرحلة الفردية المادية العيانية (Concrete Individual) ، ينشغل فيها الطفل بما يميزه عن الآخرين ويرى أن العالم يدور من حوله لتلبية رغباته، وحاجات ذاته.

وتفيد دراسات حديثة أن الأطفال يبدأون بإدراك ذواتهم في سن ثلاث سنوات. وفيما بين الثالثة والرابعة يميزون بين ذواتهم الجسمية وذواتهم النفسية. ويبـدأون باستشعار الخصائص المميزة لهذه الذات، من بينـها الخصائص الخارجية: كالمظـهر الخارجي، مكان السكن، الانشطة التي يحبونها، اما الخصائص النفسية فلا ينتظر ظهورها قبل نهاية المرحلة وبداية مرحلة المدرسة الابتدائية، ومن هـذه الخصـائص: مشاعرهم، خصائصهم الشخصية، وعلاقاتهم بالآخرين (Santrock , 1983) .

ثالثا: مرحلة المدرسة الابتدائية Elmentary School Stage

إن معرفة الفرد بأنه كيان منفصل عن غيره يمكن أن تبدأ في السنة الثانية من العمر. ويستدل الباحثون على ذلك من خلال اداءات الرضيع المعرفية المتمثلة في قدرته على تكوين الاشكال التصورية العامة والصور الذهنية للاشخاص والاشياء هذه القدرة ستكون اكثر كفاية في السنة الثالثة من عمره، وما بعد ذلك عندما يصبح الطفل قادراً على التمثيل الرمزي للأشياء والأشخاص، وتكوين المفاهيم الخاصة به لما يحيط به من اشياء. كما استدل الباحثون على إدراك الطفل لذاته من خلال دراساتهم حول ردود فعله لصورته في المرآة، عندما وضعوا على أنفه بقعة حمراء ثم عرضوه لمرآة، ووجدوا أن الطفل في سن (20) شهر تقريبا سارع بوضع أصبعه على أنفه، مما يدل على أنه يعرف أن ما في المرآة هي صورته، اما المصدر الثالث لهذا الاستدلال، فقد كان لغة الطفل بإضافة ضمير المتكلم أو ياء الملكية.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة يبدي الطفل فاعلية في ضبطه لذاته وإدارة شؤونه

كمظهرين للاستقلالية وتضاؤل اعتماديته على البالغين، هذه الفاعلية التي ستبرز اكثر وربما تتكامل في مرحلة المدرسة الابتدائية.

وقد وضعت اليانور ماكوبي قائمة ببعض المؤشرات التي تدل على فاعلية الطفل في ضبطه لذاته، وهذه المؤشرات هي:

1 - القدرة على تقدير النتائج المستقبلية التي تترتب على العمل الذي ينوي القيام به.

2 - القدرة على تأجيل الأنشطة اللذية حتى يصبح قادراً على ممارسة تلك الأنشطة وجني أكبر قدر ممكن من ثمارها.

3 - عندما تواجهه عقبة تحول دون وصوله إلى هدفه يمكنه أن يتوقف ليفكر في الطرق الممكنة للتغلب على هذه العقبة.

4 - يستطيع أن يتحكم في انفعالاته اذا أعيق عن تحقيق هدفه.

5 - يستطيع أن يقوم بأكثر من عمل واحد في الوقت الواحد عندما تكون هذه الأعمال بسيطة.

6 - قدرته على التركيز على ما يلزم لتحقيق هدفه فقط.

وتعتبر هذه المؤشرات دليلاً على تحكم الطفل في ذاته وأدارة شؤون هذه الذات، وهي مجموعة من القدرات العامة تتمثل في القدرة على كشف الأنشطة الجسمية، والقدرة على التأجيل، والقدرة على التخلص من الإحباط، والقدرة على تكييف السلوك ليتوافق مع الموقف (Sroufe and Cooper , 1988) .

ويرى كولبرج أن هناك ثلاث مراحل لنمو إدراك الذات هي:

1 . وجهة النظر الفردية العيانية Concrete Individual Perspective

وتسود هذه المرحلة إبان العمر من سنتين إلى حوالي تسع سنوات، ينشغل فيها الطفل بتميزه وبأن العالم كله يدور من حوله، وان الأحكام الاجتماعية وأنماط التفاعل تتركز على المشاعر الحقيقية وحاجات الذات.

2 . وجهة نظر الانتماء للمجتمع Member of Society Perspective

والتي تسود العمر من التاسعة إلى نهاية المراهقة ، ويرى الطفل نفسه عضواً

في مجتمع كبير، الأسرة، المدرسة، الحي، المدينة، وما إلى ذلك، وهنا يبدأ الطفل مراعاة ضوابط المجتمع من أعراف وتقاليد وعادات.

3 . وجهة نظر ما وراء المجتمع Post to Society Perspective

وتسود هذه المرحلة حياة الإنسان بقية عمره، ويتجاوز فيها الفرد المجتمع ليكون له فلسفة في الحياة، ويتحرر من ضوابط المجتمع الخاص أو الثقافة الخاصة ويشعر انه ينتمي للإنسانية. والذي يهمنا من مراحل كولبرج في مرحلة المدرسة الابتدائية هي المرحلة الأولى والثانية من مراحل إدراك الذات عند كولبرج، ذلك أن الطفل يعيشها بشكل أو بآخر فينفلت تدريجيا من تمركزه حول ذاته المتمثل في اعتقاده انه محور الكون ، إلى عضو في جماعة صغيرة أو كبيرة يلتزم بضوابطها . (Santrock , 1983, 233)

وخلاصة القول أن الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية يمكنه أن يعي ذاته. وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات وحسن إدارتها، وان هذا الوعي ينسجم مع ما يصل اليه من تطور معرفي وانفعالي، وما يحققه من استقلالية وقدرة على المبادأة وتطور لمفهوم التمركز حول الذات ، ليصل إلى أن يعي أنه عضو في مجتمع أكبر، ويمر وعي الطفل بذاته في مراحل تبدأ باعطاء أوصاف بسيطة عامة، ثم إطلاق سمات عامة عندما يتحدث عن هذه الذات ، ومن المهم أن هذا الوعي يخلق اتجاها لديه نحو ذاته، فيكون تقديره لها مرتفعا أو منخفضا أو معتدلا، وقد لوحظ أن درجة هذا التقدير في علاقة ترابطية مع فهمه وتفسيره لسلوكه ولسلوك الآخرين، وسيؤثر بالتالي على علاقته بالآخرين، هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة اليه مصدر التغذية الراجعة في تقييمه لذاته، ومساعدته على أن يفرق بين ذاته الواقعية كما هي فعلا ، وذاته المثالية كما يتمناها أن تكون (الريماوي، 1993).

رابعا : مرحلة المراهقة Adolescence Stage

كان ستانلي هول من أوائل الذين أشاروا إلى أن فترة المراهقة هي فترة عاصفة تتخللها توترات شديدة مؤثرة في السلوك، وتقود بالتالي إلى حدوث تغيرات جسمية وغددية، وتوترات سلوكية تفرضها الطبيعة، ويتميز بها جميع الأفراد في حياتهم (Elkin , 1955) .

وقد اختلف الباحثون في نظرتهم إلى مرحلة المراهقة، اذ تشير كثير من الدراسات إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة ضغوط ، اذ تتميز بالتغيرات البيولوجية والاجتماعية والانفعالية، ويحاول المراهق أن يحقق استقلالية ويدعم هويته وينشيء علاقات حب مع الآخرين خارج نطاق الأسرة (السواد، 1979).

وقد اعتبر كل من روتر وجراهام وجادوك وبيل، مرحلة المراهقة بأنها المرحلة التي يعاني فيها الفرد من أزمة الهوية، اذ يحاول المراهق أن ينفصل عن والديه، ويبدأ بالسعي للحصول على شخصية متميزة، ويظهر الآباء تذمراً من أنهم لا يستطيعون التفاهم مع أبنائهم (Rutter Rutter, etal, 1976).

يضيف بوفتر ومارتن أن مرحلة المراهقة مرحلة تتطلب اتخاذ قرارات، فالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والبحث عن الهوية كلها عوامل تساعد في ضغوط وردود أفعال غير تكيفية (Baughter and Martin , 1981) .

ويشير لاستر، إلى أنها مرحلة غير سوية وأن العلاقات العائلية تحدث بعض التغيرات والضغوط (Laster , 1981) .

أما كالبرت، فقد دلت نتائج دراسته على أن اكثر المشكلات التي يعاني منها المراهقون مشكلات تتعلق بإقامة علاقات مع الآخرين، والعلاقات العائلية والحب والزواج والنواحي الصحية، وفلسفة الحياة والجاذبية الشخصية والشعور بالأمان (Kalveret , 1975) .

أبعاد الذات في سن المراهقة

إن الجوانب أو الأبعاد المختلفة للذات والتي يمكن ملاحظة وجودها أثناء فترة المراهقة تميل إلى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لزيادة الخبرة.

وأول هذه الأبعاد يتصل بإدراك الفرد الحقيقي لقابلياته وإمكانياته ، وهذا الأمر يتصل بالصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه للعالم الخارجي، على أن فكرة الفرد عن ذاته يمكن أن تتعدل وتتطور اذا توافر لدى الفرد قسط كاف من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجة المشاكل المستجدة عليه بطريقة صحيحة وسليمة. إن فكرتنا عن أنفسنا تلازمنا باستمرار ولا نستطيع تناسيها أو تعديلها الا في حدود مقادير طفيفة، وذلك عندما تحدث تغيرات أساسية وجذرية في حياتنا. وهذه الفكرة

التي نحملها عن ذاتنا هي التي تسير أعمالنا ونشاطاتنا وسلوكنا وجهته المعينة.

أما البعد الثاني المتصل بذات المراهق فهو ما يدعى بمرحلة الإدراك الانتقالي أو العابر لذاته. وفي هذه الاثناء نجد أن مفهوم الذات عنده يتذبذب كثيراً، اذ أنه ينتقل من الحالة التي يكون فيها تسلطيا وتعويضيا وغير واقعي إلى المرحلة التي يصبح فيها واقعياً ومتزناً، إن هذه المرحلة هي التي تتصادم فيها الدوافع الداخلية للذات بالدوافع الخارجة عنها، حيث أن الفرد في هذه الفترة الانتقالية يكون اكثر ميلاً إلى الاهتمام بمشاكله الداخلية اكثر من اهتمامه بالانتاجية والتحصيل، ويكون إدراك الذات في هذه المرحلة الانتقالية على الأغلب من النوع السلبي.

أما البعد الثالث فهو الخاص بالذات الاجتماعية للفرد، من حيث كيفية نشوئها وتطورها، أن المراهق في حالات التفاؤل يرى أن الناس الآخرين ينظرون اليه بطريقة حسنة، وعند ما يكون مكتئباً فإنه يتصور أن الناس لا يعيرونه الاهتمام اللائق به ولا يقدرونه حق قدره. وعندما يشعر المراهق بعدم الاطمئنان من الناحية الاجتماعية، فإنه لا يحاول اخفاء هذا الشعور. وأن المراهق لا يرى أن القبول الاجتماعي الذي يضفيه عليه الآخرون كاف للقضاء على الاتجاهات السلبية عنده. وهذا يعني انه رغم تأثير الآخرين على شخصية المراهق، فإن هذا التأثير قلما يكون تاماً أو مسيطراً.

أما البعد الرابع في شخصية المراهق فهو يتصل بالذات المثالية، وهي الذات التي يطمح في الوصول اليها، ولا يخفى أن هذا الأمر يتصل بمستوى القدرات والقابليات الموجودة عند المراهق ويحسن إدراكه لحقيقتها، وكذلك بمستويات طموحه وبمدى بعدها أو قربها من طاقاته وإمكاناته.

يواجه المراهق في كثير من الأحيان المواقف الجديدة التي تصادفه بنوع من عدم الراحة والاطمئنان وذلك لنقص في خبراته وطرق إدراكه. ويتوصل المراهق في النهاية، ولو بشكل تدريجي، إلى إدراك أن الذات المثالية هي من صنع يديه ، وأن عليه أن يتعلم كيف يمكنه أن يحققها ما أمكن ، وذلك عن طريق التفكير والإدراك السليم واتخاذ القرارات الصائبة.

خامسا : مفهوم الذات عند الراشدين **Adulthood Stage**

إن مفهوم الذات عند أي من الراشدين هو بمثابة حصيلة محاولاته الأولى من الخطأ والصواب أو النجاح والفشل. لقد أصبح على الأقل معتاداً على ذاته، إنه يعرف مواطن ضعفه وقوته، وقد تعلم كيف يلعب أدواراً مختلفة تبعاً لذلك، لقد أصبح أكثر معرفة بالتغيرات التي تطرأ على حياة الفرد، واذا كان حسن التكيف، فقد أصبح بمقدوره أن يتكيف معها ويعتاد عليها، إن التغيرات في حياة الراشد تكون اكثر وضوحا لديه وذلك فيما يتصل بأمور نموه الجسدي، انه يستطيع أن يلحظ ما قد يصيبه من ازدياد في الوزن أو الم في الظهر أو ضعف في البصر أو السمع، إلى غير ذلك من المتغيرات الأخرى.

سادسا : مفهوم الذات عند كبار السن **Old - agers Stage**

وفي سن الشيخوخة، فإن مفهوم الفرد لذاته يتأثر إلى درجة كبيرة بطبيعة التاريخ التكويني لعاداته من جهة، وبنظرة المجتمع المحيط به إلى الشيخوخة، بما في ذلك من تقبل أو رفض من جهة أخرى. إن المناخ الحضاري الذي يشكل مفهوم الذات في هذا السن يضم ترتيبات السكن للمسنين، إمكانية الاتصالات الاجتماعية، نوعية الفرص المتاحة أمام الواحد منهم لاتخاذ القرارات المتصلة بحياته الخاصة وماشابه، والأهم من كل ما سبق، فإن مفهوم الذات في هذه السن يتأثر إلى حد كبير بفكرة الفرد الخاصة عن الشيخوخة والمعايير التي يضعها هو لذلك.

وخلاصة القول أن إدراك الذات عملية معقدة ومستمرة، وان فهم الذات يمكن التوصل اليه عن طريق الخبرة والنضج، والنتيجة هي الوعي التدريجي للتركيب المعقد للذات (توق وعدس، 1997).

تقدير الذات Self - esteem

يرى هامشك (Hamacheck)، أن تقدير الذات يشير إلى حكم الفرد على أهميته الشخصية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض، فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم، ويشعرون بالعجز (HamachecK, 1978) .

ويرى روزنبرغ (Rosenburg)، أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات، الا أن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها (Rosenburg, 1979) .

أما كوبر سميث (Cooper Smith)، فيرى أن ظاهرة تقدير الذات أكثر تعقيداً لأنها تتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات تتسم بالعاطفة، كما تتضمن استجابات دفاعية، ويعرف تقدير الذات بأنه ما يجربه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية، وقد اتسم اتجاه الانسان نحو نفسه بالاستحسان أو الرفض (Cooper Smith, 1967) .

أما ديمو (Demo)، فيرى أن تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر ايجابية نحو الذات، والى الشعور بالنجاح والقدرة، والى قبول الذات والى أن الذات مقبولة من الآخرين (Demo , 1985) .

أما جارارد (Gurard)، فيذكر أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الايجابية الي نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة. وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو اكثر مما يعبر عن الدفاع، كما يعبر أصحاب التوجه الانساني في علم النفس (Gurard , 1980) .

وأخيراً فإن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية، والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته ، شعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها، وجدارتها، وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

نظريات تقدير الذات

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات، ومن هذه النظريات :

1 – نظرية روزنبرج Rosenberg Theory

تدور أعمال روزنبرج حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد

لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرج بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته. وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد. كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

والمنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ، وما الذات الا أحد هذه الموضوعات. ويكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (Rosenberg , 1965) .

2 - نظرية كوبر سميث Cooper Smith Theory

أما أعمال سميث فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وعلى عكس روزنبرج لم يحاول كوبر سميث، أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية اكبر وأكثر شمولاً. ولكنه ذهب إلى أن تقديرالذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا أن لا نتغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته. بل أن علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم. ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية.

وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج ظاهرة أحادية البعد، بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنها عند كوبر سميث ظاهرة اكثر تعقيداً لأنها تتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات ، كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية . واذا كان

تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. وقد ركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.

ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال ، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الاعلى من تقدير الذات، وهي:

1 . تقبل الأطفال من جانب الآباء.

2 . تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.

3 . احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء (Cooper Smith, 1967) .

3 – نظرية زيلر Ziller Theory

وقد نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتيها وحظيت بدرجة أقل من الذيوع والشيوع والانتشار ، وهي في نفس الوقت اكثر تحديداً وأشد خصوصية . فزيلر يرى أن تقدير الذات، ما هو الا البناء الاجتماعي للذات، وينظر زيلر إلى

تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو انه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك.

وتقدير الذات طبقاً لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. إن تأكيد زيلر على العامل الاجتماعي جعله يسم مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك، بأنه تقدير الذات الاجتماعي، وقد أدعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات (Ziller, 1969 , 84) .

تطبيقات في التنشئة الاجتماعية Applications

من خلال دراستنا لمفهوم الذات، يمكننا استخلاص بعض التطبيقات التربوية، فنقول أنه يجب على المربين والمرشدين والوالدين ورجال الإعلام أن يقدروا دورهم الخطير في نمو مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين، ويجب عليهم أن يهدفوا إلى تنمية تقبل الفرد لذاته واحترام الذات والثقة في الذات، وتنمية مفهوم ملائم مرن موجب للذات لدى الأطفال والمراهقين بإعطائهم خبرات ملائمة، وبتهيئة المناخ النفسي المناسب، وهذا يؤثر ليس فقط على عملية التعلم، بل ايضاً على الحياة بصفة عامة. وتشير النتائج ايضا إلى أهمية الذات والأهمية القصوى مع التوجيه والارشاد والعلاج النفسي بادئين بالبيئة القريبة في المنزل، متجهين إلى البيئة الأوسع في المجتمع. وتعزز نتائج الدراسات الفكرة القائلة بأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي، وتوضح النتائج ايضا أن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل وقبول الآخرين وتؤكد الاعتقاد السائد بأن تكوين مفهوم الذات، يتأثر إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد (زهران، 1972) .

الفصل السابع
التنشئة الاجتماعية والقيادة

-مقدمة

-تعريف القيادة

-القيادة والرئاسة

-اهمية القيادة

-وظائف القيادة

-عناصر القيادة

-السلوك القيادي والعوامل المؤثرة فيه

-انواع القيادة

-نظريات تفسير القيادة

-التدريب على القيادة

الفصل السابع

التنشئة الاجتماعية والقيادة

مقدمة

تتأثر القيادة بنوع الحياة الاجتماعية، ودرجة تنظيمها وكذلك بفلسفة الجماعة ومعاييرها. وتعتبر القيادة من اهم ظواهر التفاعل الاجتماعي، لأن القادة يقومون بدور رئيس فيه. اذ يؤثرون في توجيه نشاط الجماعة وفي مدى انتاجها والروح السائدة بين افرادها. كما ان الحياة المعاصرة تتميز بالتغير الاجتماعي نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، والتغير المذهبي من جهة اخرى، وما يتبع ذلك من تغير في معنى المراكز والادوار، وفي اسلوب الحياة او اشكال العلاقات الاجتماعية، واصبحت القيادة عملية لا بد من فهم ابعادها حتى يسيرٍ التغير في الطريق السوي، وذلك لأهمية دور القادة في هذا التغير، ولأنه يقابل احياناً بالمقاومة من فئة من الناس، يرون في الاحتفاظ بالوضع القديم ضماناً لبقائهم ومصالحهم (الكندري، 1992).

ويمكن القول ان تأثير العمل القيادي يسير في اتجاهين متعاكسين، فالقائد يؤثر على اتباعه، ويتأثر بهم، ويؤدي ذلك بالتالي الى تعديل في سلوك الطرفين وتصرفاتهم. ويلاحظ من الدراسات العلمية العديدة ان العمل القيادي اذا تم تكراره عدة مرات، فانه يترٍك اثراً كبيراً في سلوك المرؤوسين وعاداتهم، حيث ان ما يقوم به القائد ضمناً او علناً يعمٍل على تفسير الخطط والسياسات التي تضعها الادارة الرسمية، وبذلك يصبح مثالاً يقتدي به المرؤوسين في سلوكهم واتجاهاتهم (المغربي، 1988).

ويشهد العالم في الوقت الراهن صراعاً مريراً في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، ويلعب القادة في هذا الصراع ادواراً خطيرة، تجعل مصير الانسانية مرتبطاً الى حد بعيد بتفاعلهم مع الشعوب في مختلف المواقف، وتزخر حياتنا اليومية بالمظاهر والشواهد التي تدل على اهمية موضوع القيادة، وعلى ان لدى الكثير منا فكرة معينة عن مظاهر القيادة وعوامل فشلها او نجاحها، قد تتفق او تختلف عن افكار غيره، وعلى أي حال فان ظاهرة القيادة والتبعية من اهم الظواهر في ميدان العلاقات الانسانية (مليكة ، 1989) .

تعريف القيادة

لقد اختلفت وجهات النظر حول تحديد مفهوم القيادة، فليس هناك تعريف واحد محدد متفق عليه، ومن الصعوبات في تحديد مفهوم القيادة، صعوبة الفصل بين ما يجب ان تكون عليه القيادة وبين العوامل التي تسهم في ظهور قيادات من انواع معينة، بصرف النظر عن دلالاتها، وكذلك صعوبة الفصل بين العوامل المحددة لكفاءة الجماعة، وبين الطريقة التي يجب ان تعمل بها الجماعة، وايضا عدم الاتفاق على تعريف محدد لمفهومي القائد والقيادة، فالبعض يرى ان القيادة خاصية من خصائص الجماعة. وهي مرادفة في معناها للمكانة، والبعض الآخر يرى ان القيادة خاصية من خصائص الفرد. فالقائد في نظرهم، هو الذي يتسم بخصائص شخصية معينة مثل السيطرة وضبط النفس او مميزات جسمية معينة (قشطة، 1981).

وسوف نستعرض فيما يلي ابرز محاولات تعريف القيادة:

يرى هيمان ان القيادة هي العملية التي يتمكن بها فرد ان يوجه ويرشد ويؤثر ويضبط افكار وشعور وسلوك اشخاص آخرين . ويرى توماس جوردن ان القيادة هي وظيفة من وظائف السمات والخصائص المكتسبة بالخبرة والتعليم (ابو السعود، 1978).

ويمكن تعريف القيادة بانها "قدرة الفرد في التأثير على شخص او مجموعة وتوجيههم وارشادهم من اجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الاهداف الموضوعة" (likert, 1961).

ولذلك نرى بان القيادة تعمل في مجال تنمية القدرة على تفهم مشاكل المرؤوسين، وحفزهم على التعاون في القيام بالاعمال الموكلة اليهم ، وتوجيه طاقاتهم واستخدامها الى اقصى درجة ممكنة من الكفاية الانتاجية. وتعود اهمية القيادة الى العنصر البشري الذي اخذ يحتل المكانة الاولى بين مختلف العناصر الأخرى التي تسهم في تحقيق الاهداف المنشودة. (المغربي، 1995).

والقيادة دور اجتماعي رئيس يقوم به القائد اثناء تفاعله مع غيره من افراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بان من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. والقيادة شكل من اشكال

التفاعل الاجتماعي بين القائد والاتباع، حيث تبرز سمة القيادة – التبعية. والقيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ اهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو هذه الاهداف، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الاعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد للجماعة. وهكذا يمكن النظر الى القيادة كدور اجتماعي او وظيفة اجتماعية، او كسمة شخصية، ويمكن النظر اليها ايضاً كعملية سلوكية (Bavelas, 1960). والقيادة دائماً تفاعل اجتماعي نشط مؤثر موجه، وليست مجرد مركز ومكانة وقوة (زهران،1977).

وتوجد القيادة من اجل الجماعة ، حيثما سمحت معاييرها وبناؤها للقدرات الخاصة لاحد اعضائها ، ان تستخدم لصالح الجميع، ان مفهوم القيادة يرتبط بالجماعة اكثر من ارتباطه بالافراد (Gibb, 1969).

مما سبق يتضح ان التعاريف السابقة للقيادة تشير في اغلبها الى ان القيادة عملية تأثير في جماعة من الافراد تؤدي الى تجميع طاقاتهم وتوجيه نشاطهم نحو هدف او عدة اهداف. ويعترض البعض على فكرة تأثير فرد في الاتباع بحجة ان ذلك يوحي بان الاتباع يقفون موقفاً سلبياً، وبناء عليه يفضلون تعريف القيادة بانها الوسائل التي تساعد بها شخص او اكثر الجماعة في وضع الاهداف واختيار الوسائل لتحقيقها، ويرون ان هذه النظرة للقيادة اكثر ديمقراطية من غيرها.

ويتفق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن القيادة الحقيقية هي الاحساس بمطالب الجماعة والتعبير عنها وايجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الافراد وراء الجهود المحققة لها. وهذا المعنى يعطي للقيادة قوة كبيرة واهمية واضحة في أي تنظيم اجتماعي (الكندري، 1992).

القيادة والرئاسة Leadership & presidency

قد يلتبس الامر على البعض فيخلطون بين القيادة والرئاسة ، ولذلك يحسن ان تحدد باختصار اهم الفروق بين القيادة والرئاسة، كما ذكرها سلامة، على النحو التالي:

1. تكون الرئاسة بفعل نظام محدد، وليس عن طريق اقرار الجماعة بفضل القائد عليها واعترافها التلقائي بما قدم لها.

2. يختار الرئيس الهدف المشترك في حدود او في ضوء مصالحه الشخصية، اما الجماعة التي يسيرها القائد فانها هي التي ترسم الهدف المشترك الذي ينبع من داخل الجماعة.
3. تتميز الرئاسة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل تحقيقاً للهدف المعين.
4. توجد فجوة كبيرة في العلاقة بين الرئيس والمرؤوس. ويعمل الرئيس عادة على ان تظل هذه المسافة الاجتماعية قائمة ، حتى يسهل عليه تسيير دفة الجماعة في الوجهة التي يريدها.
5. ان ما للرئيس من تأثير وسلطان على الجماعة يختلف في جوهره عما للقائد من تأثير وسلطان على جماعته، من حيث المصدر الذي تستمد منه السلطة في كلتا الحالتين، اما القائد فان الجماعة تعترف بسلطانه عليها بطريقة تلقائية وعن رضا وطواعية، وأما الرئيس فانه يستمد سلطانه من قوة خارجة عن نطاق الجماعة، حتى انه ليتعذر القول بأن سائر افراد الجماعة اتباع له ومؤيدون، انما هم مرؤوسون يخضعون لسيطرته خشية ما قد يتبعه الخروج عن طاعته من العقاب.

وعموماً فان الرئيس يمكن ان يصبح قائداً، اذا ما تمتع بتأييد قويٍ من القاعدة التي يرأسها، نابعٍ من حرية اختيار الجماعة له، ويمكن ان يصبح زعيما اذا ما تمثلته الجماعة رمزاً حياً وتجسيداً لآمالها ومشاعرها واحلامها ومنقذاً لها (سلامة،1977).

وعلى أيٍ حال فان القيادة اكثر اهمية للجماعة من الرئاسة، مع انهما غير منفصلتين تماما، فكثير من المرؤوسين يقدرون لرؤسائهم اسهامهم الكبير في تقدم الجماعة، ولذلك فهم يتعاونون معهم طواعية وينظرون اليهم كقادة. والاتجاهات الحديثة في التربية والادارة والصناعة تهدف الى التقريب بين مفهوم القيادة والرئاسة، بحيث يصبح الرئيس قائداً بكل ماٍ تحمله كلمة القيادة من معان، ويعتبر التفاعل الدينامي بين الافراد شرطاً اساسياً لظهور القيادة ، والرئيس الناجح هو الذي يقترب في سلوكه مع الجماعة من القائد، أي انه يجمع بين صفات القائد والرئيس (مرعي وبلقيس، 1984).

أهمية القيادة

لم تحتل القيادة اهمية اكثر مما هي عليه اليوم. وذلك لأن مطالب الحياة وخصوصا في عصرنا الحاضر لا يمكن حلها الا بالعمل الجماعي. ويؤكد علماء النفس الاجتماعي اهمية القيادة والدور الكبير الذي تلعبه في بناء الجماعات المختلفة، كما يؤكدون الأهمية البالغة للقائد في تماسك تركيب الجماعة وجو الجماعة واهدافها وايديولوجيتها ومناشطها المختلفة (قشطة، 1981).

يلعب القادة دوراً مهماً في تحديد اهداف الجماعة، وفي وضع معاييرها وثقافتها، كما يضعون خطط النشاط لجماعاتهم، وبالطبع تعتبر الجماعة على درجة كبيرة من الاهمية، لأنها هي التي تقبل القيادة او ترفضها، وعلى ذلك لا بد ان يعمل القائد على اشباع حاجات افراد جماعته. ففي بعض المواقف قد تتطلب الجماعة قائداً يشعرها بالحب والحنان والدفء، وفي مواقف اخرى يهددهم فيها خطر ما، ترغب الجماعة بوجود قائد حازم وحاسم، وعلى ذلك فلمعرفة نوع القائد، لا بد من تحديد الحاجات المادية والاجتماعية والسيكولوجية للجماعة.

وكلما زاد حجم الجماعة وتشعبت وظائفها، ظهرت الحاجة الى وجود عدد كبير من القادة، الذين ينظمون شكلاً هرمياً للقيادة، بحيث يكون في اعلى هذا الشكل الهرمي القائد الاول، يليها طبقات اخرى من القادة في المرتبة الثانية والثالثة وهكذا حتى ينتهي الهرم بالقاعدة.

وتظهر الحاجة للقيادة بصورة ماسة، عندما تمر الجماعة بأزمة من الازمات، أو تتعرض لخطر من الأخطار، تعجز الجماعة عن مواجهته، وهنا تظهر الحاجة الى القائد الذي يأخذ بيد الجماعة، كذلك فان تعرض الجماعة لتهديد داخلي او خارجي، يؤدي الى اتحاد الجماعة وتماسكها في ظل قيادة قوية موحدة (عيسوي، 1974).

وظائف القيادة

يمكننا القول ان الوظائف القيادية تختلف من جماعة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، فالمجتمعات التي تأخذ بالقيادة الديمقراطية تهتم ببعض الوظائف التي قد تختلف مثلا عن القيادة التسلطية، ولذلك فان هناك من القادة من يأخذ وظائفه من الموقع الذي يحتله بغض النظر عن قدراته الشخصية والذاتية، فهو يخلق لنفسه نوعاً معيناً من

الوظائف، وبمجرد وصوله لهذا المنصب، فانه يسلك سلوكاً معيناً يؤدي الى ان يحيط به الآخرون ويطيعونه. ومهما كانت طبيعة الجماعة، فالقادة يجب ان يؤدوا وظائف كثيرة ومتنوعة، ومن اهم هذه الوظائف القيادية :

1. **القائد كاداري منفذ :** من اهم ادوار القائد في الجماعة العمل كمدير ومنظم لنشاط الجماعة، وبصرف النظر عن كونه محدداً للسياسات والاهداف، فانه بلا شك مسؤول مباشرة عن تنفيذ تلك السياسات ومتابعة تحقيق تلك الاهداف، ومن الممكن للقائد تكليف بعض الاعضاء تحمل بعض المسؤوليات واعطائهم بعض السلطات.
2. **القائد كنموذج او بديل للأب:** قد تتبلور بعض الخصائص والصفات الشخصية او الانفعالية الايجابية في القائد في نظر بعض الاعضاء، فيرى فيه صورة الاب ومصدر العطف والمثال الذي يود ان يقتدي به او يتوحد معه، وقد يتبلور فيه بعض الخصائص السلبية فيرى عكس ذلك. ولا شك انه من المهم للقائد ان يحتل خيال الاعضاء بصورة ايجابية، ولكن ذلك يستلزم ان يكون دائماً على مستوى توقعاتهم حتى يحتفظ بقوة تأثيره عليهم.
3. **القائد كصانع سياسة:** قد يتبادر الى الذهن ان صنع السياسة هو التخطيط او جزء منه، ولكن المقصود بصنع السياسة هو سلطة اصدار القرارات وتحديد الاهداف، وهذه السلطة يمكن ان تنبع من احد المصادر التالية :

أ. سلطة عليا خارج الجماعة او من مجموعة من القادة على مستوى القمة وهؤلاء غالباً ما تكون قراراتهم نهائية وليست موضع مناقشة من المستويات الأقل.

ب. سلطة من القاعدة أي من الاعضاء العاديين او ممثليهم، وحينما تضع القاعدة الاهداف والسياسات فان مسؤولية القيادة تنحصر في توجيه هذه السياسات والمشاركة فيها بالمشورة والرأي.

جـ. من القائد نفسه حينما يكون ديكتاتورياً او في أحسن الاحوال، حينما يشعر بالكفاءة او بالقدرة على وضع السياسات وبالاستقلال في اتخاذ القرارات.

وايا كان المصدر الذي يضع السياسة، فان اشتراك القائد فيها يعتبر من اهم وظائفه.

4. **القائد والتمثيل الخارجي للجماعة** : نظراً لأنه قد يكون من المستحيل عملياً ان يتعامل جميع اعضاء الجماعة الكبيرة مع الجماعات الأخرى مباشرة، او مع الآخرين خارج نطاق الجماعة، فان القائد يتقلد دور ممثل الجماعة في علاقاتها الخارجية كجماعة، فهو المتحدث باسمها، وجميع اتصالاتها بالخارج، تمر من خلاله، وكذلك جميع الاتصالات الآتية من الخارج تمر اليها من خلاله.

5. **القائد كمنظم للعلاقات الداخلية**: يضع القائد التفاصيل الخاصة بتركيب الجماعة، وتحديد الادوار والمسؤوليات، وهو لذلك يضبط العلاقات الداخلية ويمنع تداخل الادوار واستلاب المسؤوليات. وفي كثير من الجماعات الرسمية تكون الاتصالات الداخلية بين الاعضاء او بين الاعضاء والقائد مقننة، وفي جماعات أخرى يكون القائد بعيداً عن جميع الاعضاء، او محاطاً بفئة خاصة منهم. وهناك انواع من الجماعات يكون القائد فيها غير متميز عن الاعضاء.

6. **القائد كمصدر للثواب والعقاب** : لعل من المهم لسير الجماعة وضبط العمل بها، ان تكون للقائد سلطة المكافأة ومنح الثواب، او ايقاع العقاب، ويساعده ذلك على تحقيق الانضباط والانتظام في عمل الجماعة، اما نوع المكافأة او العقوبة ومستواه وكيفية تنفيذها فهي امور تتفق عليها الجماعة كنوع من اللوائح الداخلية التي تنظم العمل، وقد تختلف من جماعة الى أخرى.

7. **القائد كقاض او وسيط**: وترتبط هذه الوظيفة بمهمته السابقة كمانح للثواب والعقاب، فمن واجباته الاساسية، ان يعمل على حل الصراعات وتسوية المنازعات، ويمنع تجاوز السلطات والمسؤوليات بما يضمن تحقيق اهداف الجماعة، واذا لم ينفع التوسط او المصالحة فانه يستطيع ان يقوم بالتحقيقات القانونية الضرورية، ويصدر الاحكام الموضوعية في ضوء اللوائح الداخلية للجماعة.

8. **القائد كرافع شعارت الجماعة**: تزداد قوة الجماعة باي عمل يجعلها متميزة، ومن اجل ذلك تحرص الجماعة المختلفة، على ان تطلق بعض الشعارات التي تميزها عن غيرها، وقد تختار بعض الرموز او الشعارات او الالوان او العبارات او ما شابه ذلك، مما يعبر عن الميزة او الهدف الذي تسعى اليه الجماعة. والقائد هو المسؤول عن حماية الشعارات التي ترفعها الجماعة، بحيث

يعكس الجميع هذه الشعارات في سلوكهم المتصل بالجماعة.

9. **القائد مسؤول بديل**: اذا حدثت اخطاء من بعض اعضاء الجماعة، وادت الى ظهور تلك الجماعة بمظهر المقصر والعاجز عن اداء دوره الذي يتحمل مسؤوليته امام المجتمع، فان القائد هو الذي يتعرض للنقد او العقاب بواسطة السلطات العليا بالمجتمع، وقد اشار فروم (Fromm) الى ان الناس لديهم الاستعداد لاسناد المسؤوليات الخطيرة لقادتهم كمحاولة للتهرب من المسؤولية الفردية، وبحكم هذه المسؤولية، يتولى القائد مهمة الدفاع عن الجماعة وعن الاخطاء التي وقع فيها بعض الاعضاء وادت الى توجيه النقد للجماعة ككل (الفقي، 1984).

10. **القائد كمخطط**: ويدخل ضمن وظيفة القائد في تحديد الاهداف والسياسات وتنفيذها، اضطلاعه بدور المخطط، فهو غالباً ما يقرر الطرق والوسائل التي بها تحقق الجماعة اهدافها. ولا يتضمن هذا الجانب فقط التخطيط للاهداف القريبة، بل التخطيط ايضاً للاهداف بعيدة المدى. وفي معظم الاحيان يكون القائد هو الشخص المكلف بتقويم الخطة. فهو يعرف الاطار الشمولي لهذه الخطة، في حين قد لا يعرف الآخرون الا بعض جوانب هذه الخطة.

11. **القائد كخبير**: يتميز القائد في كثير من الأحيان بأنه مصدر المعرفة والخبرة الفنية والادارية للجماعة. بل غالباً ما نجد في كثير من الجماعات التلقائية او الذاتية، ان الفرد الذي يظهر افضل مستوى من المعرفة الفنية والادارية، المتصلة بحاجات الجماعة هو الذي يتبوأ مركز القيادة. اما في الجماعات الكبيرة التي تتعدد فيها التخصصات، فان القادة غالبا ما يعتمدون على الفنيين والاخصائيين في جوانب النشاط المختلفة التي تمارسها الجماعة.

12. **القائد كرمز للجماعة**: تتأكد وحدة الجماعة وتقوى بالوضوح الفكري، عند كل عضو فيها، وهنا يقف القائد كمثال حي ورمز قائم لاستمرار الجماعة في اداء مهمتها.

13. **القائد كايديولوجي**: قد يهيء القائد في بعض الاحيان الايديولوجية لعضوية الجماعة، ويعمل كمصدر لمعتقدات الأفراد ، فالايديولوجية للجماعة تعكس

غالباً معتقدات القيادة بدرجة اكبر من أي عضو فيها، بل ان القائد قد يكون ايضاً مصدراً لكثير من القيم (فهمي والقطان، 1977).

ويضيف مرعي وبلقيس الوظائف والمهمات التالية للقائد:

1. توجيه سلوك التابعين وافكارهم لتحقيق هدف او اهداف معينة لصالح الجماعة.
2. تنظيم عمليات التفاعل بين اعضاء الجماعة.
3. الحفاظ على تماسك الجماعة.
4. المبادرة لحل المشكلات الناجمة عن تفاعل الجماعة.
5. تيسير موارد قوة الجماعة وسلطتها (مرعي وبلقيس، 1984).

عناصر القيادة

تعتبر القيادة ظاهرة اجتماعية، تحدث في مواقف معينة، وهناك اربعة عناصر اساسية ينبغي توافرها في أي موقف قيادي، نتناولها فيما يلي:

اولاً-القائد

ويعتبر ركناً اساسياً في العملية القيادية، ويلعب دوراً كبيراً في نجاحها. وبالرغم من ان دور القائد يختلف من عملية قيادية الى عملية قيادية اخرى، الا انه يمكن وصف الخصائص البارزة لدور القائد فيما يلي:

1. يجب ان يتسم القائد بصفة العضوية في الجماعة.
2. يمثل القائد امكانيات هائلة في المجال الاجتماعي، وهو يعمل كرمز للمثل العليا لاعضاء الجماعة. وينبغي ان يتصف بحسن السمعة والشهرة وقدرته على النجاح في انواع نشاط الجماعة.
3. يجب ان يفهم اتجاهات الاتباع وقيمهم ومخاوفهم واحباطاتهم ومثلهم العليا واهدافهم.
4. يجب ان يكون للقائد خططاً وسياسات تتفق مع رغبات الجماعة واهدافها.
5. يجب ان يكون القائد قادراً على التنظيم والادارة.
6. يجب على القائد ان يكون مرناً، قادراً على التكيف مع بعض المفاجآت.
7. القدرة على خلق الروح المعنوية العالية في جماعته والمحافظة عليها، بمعنى ان يجعل اهداف الفرد ونشاطاته متوافقة مع اهداف الجماعة.

ثانياً-الاتباع

يمثل الاتباع ركناً هاماً في الموقف القيادية، وكلما زاد التوافق والانسجام بين اعضاء أي جماعة، زادت فرصة نجاح العملية القيادية. وقد يعني التوافق والانسجام ان يكون لدى اعضاء الجماعة خلفية عامة مشتركة، كالتقارب في المستويات التعليمية والعمرية والاجتماعية والاقتصادية، ويؤثر التابعون دون شك على سلوك قائدهم.

وكثيراً ما يفترض البعض انه إذا كان قائد الجماعة كفء فان كل مشاكلها تحل بسب كفاءته. ويفترض البعض ايضاً ان عدم نمو الجماعة وعدم تحقيقها لاهدافها يرجع الى فشل قائدها. وتهمل هذه الفروض الحقيقة الهامة، بأن القيادة ملك للجماعة، وليست ملكاً للقائد وحده، ورغم ان القائد الناجح هو الذي يساهم في نمو جماعته، ويكسبها كثيراً من الخصائص المرغوب فيها، الا ان الدرجة التي يحدث بها هذا النمو لا تعتمد كلية على القائد وحده، بل ايضاً على قدرات افراد الجماعة وعلى نوع العلاقات التي تربط افرادها وعلى معتقداتهم وخصائصها. وبذلك يتبين ان الاتباع يؤثرون ايضا في العملية القيادية ويكونون ركنا اساسيا فيها.

ثالثاً-الهدف والموقف المناسب

يجب ان يكون لدى اعضاء الجماعة هدف مشترك يعملون من اجل تحقيقه او مشكلة مشتركة يسعون الى ايجاد حل لها، وهذا يوضح اهمية الهدف او المشكلة المشتركة التى تهم الجماعة، ويسعى افرادها في التغلب عليها كاحد عناصر عملية القيادة. واذا لم يتقدم افراد الجماعة نحو تحقيق اهدافها بدرجة معقولة، فانه لا توجد قيادة. ويجب ان تكون هذه الاهداف حقيقية وقابلة للتحقيق، مقبولة من اعضائها، مرنة وقابلة للتغير طبقاً للحاجات المتغيرة للاعضاء.

ولا شك ان الموقف يمتلك مفتاحاً من مفاتيح البناء القيادي: والمقصود بالموقف هو تركيب العلاقات الشخصية المتبادلة داخل الجماعة وخصائص الجماعة، وطبيعة الثقافة التي تعيش فيها والبيئة الطبيعية والحيوية الاجتماعية التي توجد بها، ونوع العمل المطلوب تحقيقه.

هذا ويتغير الموقف بصفة خاصة اذا تغيرت اهداف الجماعة او وحدتها او العلاقات الشخصية بين افرادها، أو بدخول اعضاء جدد اليها، أو بخروج اعضاء منها او بالضغوط التي تتعرض لها من الجماعات الأخرى وغيرها.

رابعاً-التفاعل الاجتماعي المتبادل

التفاعل الاجتماعي المتبادل هو اساس كل العلاقة داخل الجماعة، ويعتبر جوهر العملية القيادية، ولكي يكون تفاعل بين اعضاء الجماعة، لا بد وان يكون هناك اتصال بينهم. وبالرغم من ان الاتصال هو وسيلة التفاعل بين الاعضاء، فان مفهوم التفاعل والاتصال ليسا مترادفين فالتفاعل اعمق من الاتصال، فقد يكون هناك اتصال بين طرفين دون ان يكون هناك تفاعل بينهما. فالتفاعل يعني التقبل والتعرف والاستجابة لحاجات الشخص الذي نتفاعل معه، والقبول هو اساس التفاعل. ولكي يكون هناك تفاعل بين اعضاء الجماعة فان ذلك يستلزم وجود احساس بحاجات الآخرين (قشطة، 1981).

السلوك القيادي والعوامل المؤثرة فيه

اهتم المشتغلون بالبحث في علم النفس الاجتماعي، بدراسة السلوك القيادي، الذي تلعب التنشئة الاجتماعية بكافة عناصرها ومعطياته دوراً بارزاً في تشكيله، وتوصلوا الى الخصائص التالية لهذا السلوك :

1. **المبادأة والابتكار والمثابرة والطموح**:فالجماعة تنتظر من القائد ان يكون اكثر الاعضاء مبادأة بالعمل، واكثرهم قدرة على الابتكار في المواقف الاجتماعية.
2. **التفاعل الاجتماعي**: فالجماعة تنتظر من القائد ان يكون اكثر الاعضاء مساهمة ونشاطاً وايجابية في التفاعل الاجتماعي، وبدرجة اكبر من الوعي والذكاء الاجتماعي، وتنتظرمنه ان يكون اكثر وداً وحرارة في استجاباته الانفعالية.
3. **السيطرة**: فقد يكون لدى القائد رغبة اكثر من غيره من اعضاء الجماعة في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية وتركيز السطلة والقوة في يده.
4. **التمثيل الخارجي للجماعة**: وهنا يعمل القائد كممثل خارجي للجماعة، وكسفير لها لدى الجماعات الاخرى، والافراد الآخرين خارج الجماعة.
5. **العلاقات العامة والتكامل** : اذ يعمل القائد كضابط للعلاقات العامة الداخلية بين اعضاء الجماعة، لضمان سلامة التماسك الاجتماعي، ويعمل على تحقيق التكامل الاجتماعي في جماعته، وعلى تخفيف حدة التوتر، وجمع

شمل الجماعة واحترام مبدأ القيادة الجماعية والعمل على تدعيمه.

6. **التخطيط والنظام والتنظيم:** يضطلع القائد بالاشتراك مع اعضاء الجماعة بقدر اكبر من غيره في عملية تخطيط السلوك الجماعي للجماعة، وتنظيم هذا السلوك وتنسيقه وتوجيهه وتركيز انتباه اعضاء الجماعة على الهدف.
7. **التقبل والاعتراف المتبادل:** ويشترط ان يعبر عن التقبل والاعتراف المتبادل بين القائد والاتباع، بالعلاقات الوطيدة، ومراعاة مشاعر الآخرين.
8. **الاعلام:** يلعب القائد دوراً هاماً كرجل اعلام في الجماعة، يطلعها على حقائق الامور، فعن طريقه تصل المعلومات الى اعضاء الجماعة وتنتقل المعلومات منها الى الجماعات الأخرى.
9. **التوافق النفسي والاجتماعي:** ويرتبط بهذا السلوك الثبات والرزانة وعدم التأثر بالنقد ، وتقبله بروح طيبة والاستفادة منه والاعتراف بالاخطاء والمبادرة الى اصلاحها (زهران، 1977).

وقد قام علماء النفس والاجتماع بدراسات عديدة للتعرف على الصفات الرئيسية للقيادة، وقد اشارت تلك الدراسات الى ان هناك بعض الصفات العامة التي تميز القادة عن غيرهم،واهم هذه الصفات:

- انه يتمتع بمستوى من الذكاء اعلى من مستوى ذكاء اتباعه.
- انه يتمتع بسعة الافق وامتداد التفكير وسداد الرأي اكثر من اتباعه.
- انه يتمتع بطلاقة اللسان وحسن التعبير.
- انه يتمتع بقوة الشخصية والطموح لتسلم زمام قيادة الآخرين (المغربي،1995).

وبالرغم من صعوبة تحديد صفات القائد الناجح بصفة عامة، لان هذه الصفات ترتبط بطبيعة الموقف وبمتغيرات اخرى، الا ان ذلك لا يمنع من تحديد بعض الصفات التي اسفرت نتائج الدراسات عنها ومن هذه الصفات:

توفر الدافع والطموح، واللياقة البدنية، والمظهر الشخصي، والتفاعل الاجتماعي، والقدرة على الاقناع، والرغبة في مساعدة الآخرين، والتمثيل الخارجي للجماعة، والقدرة على التعليم، والمبادأة، والتقبل المتبادل، والبصر الثاقب، والذكاء العام، والقدرة على التعبير ، وتنمية جو العلاقات الانسانية السليمة والتوافق

النفسي الاجتماعي (قشطة، 1981).

ويضيف مرعي وبلقيس، ان على القائد الكفء أن يمتلك الاتجاهات والقدرات التالية:

- اتخاذ موقف ايجابي تجاه كل فرد من افراد الجماعة والاهتمام بتطويره ونموه مسلكياً وشخصياً.
- القدرة على الهام الناس وايجاد الرغبة فيهم لتطوير انفسهم.
- الشعور بجدارة العمل الذي يؤديه وقيمته.
- الانتماء الحقيقي للجماعة التي يتولى قيادتها والاعتزاز بها.
- الاندماج العاطفي مع الجماعة، الذي يتمثل في قبول مواطن الضعف لديهم والاعتراف بمواطن قوتهم، والقدرة على تفهمهم، وتنمية شعور القرب فيما بينهم.
- القدرة على التفاعل الاجتماعي الايجابي واتقان مهاراته.
- القدرة على تمثيل الجماعة لدى الجماعات الاخرى والافراد الآخرين خارج الجماعة.
- القدرة على التخطيط والتنظيم التعاونيين (مرعي وبلقيس، 1984).

اما حمزة مختار فيذكر ان نتائج الدراسات التي اجريت بجامعة اوهايو من قبل هابلين (Haplin) ورفاقه، حول سلوك القائد، قد حددت تسعة من الابعاد الرئيسة لسلوك القائد هي:

1. المبادأة: وتتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تسهيل او مقاومة للافكار الممارسات الجديدة.
2. العضوية: وتتحدد بمدى اختلاط القائد مع الجماعة وتفاعله معهم.
3. التمثيل: ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تنظيم للسلوك الفردي وخفضه للصراع بين الاعضاء، وتحقيق التوافق الفردي والجماعي.
4. التكامل: ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تنظيم للسلوك الفردي وخفضه للصراع بين الاعضاء، وتحقيق التوافق الفردي والجماعي.
5. التنظيم: ويتحدد بما يتخذه القائد من تنظيم لعمله، وعمل الاعضاء الآخرين من خلال قنوات الاتصال وجعل الجماعة تتحرك تجاه الهدف المحدد.

6. الضبط: ويحدده ما يتخذه القائد لتقييد استجابات الفرد او الجماعة في اطار الاهداف الجماعية.
7. الاتصال: ويحدده ما يتخذه القائد لتوصيل المعلومات للأعضاء، والحرص على شؤون الجماعة بتقديم معلومات مهمة.
8. الا نتاج: ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من وضع مستويات للانجاز ومدى تشجيعه للاعضاء لبذل الجهد.
9. التقدير: يحدد الى أي مدى يظهر القائد سلوك الصداقة، الثقة، الاحترام، والعاطفة في علاقاته باعضاء الجماعة (الكندري، 1992).

اما العوامل التي تؤثر في سلوك القائد فهي:

1. نوع العمل المطلوب تحقيقه: ويمكن توضيح اهمية هذا العمل بمقارنة سلوك وعمل القائد في موقفين مختلفين.
2. شخصية القائد: فلا يمكن دراسة السلوك القيادي وتحليله دون ارتباطه بالقائد وشخصيته وعلاقته بافراد جماعته.
3. شخصية الجماعة: يتأثر دون شك سلوك القائد بنوع الاستجابة او رد الفعل الذي ينعكس من التابعين.
4. الصلاحيات التي يملكها القائد: فالقدرة على التعيين والاقالة والترقية واعطاء المكافأت او انزال العقاب، تؤثر في سلوك القائد (قشطة، 1981).

انواع القيادة

لقد عرفنا ان القيادة تتمثل في قدرة الفرد في التأثير على الآخرين، من اجل كسب تعاونهم وحفزهم بغية تحقيق اهداف معينة.

وعلى ذلك، فهناك انواع مختلفة من القيادات تختلف وتتنوع باختلاف العلاقة بين القائد والاتباع، ويمكن تمثيل انماط القيادة بخط يحتل احد طرفيه القيادة الاستبدادية، حيث السيطرة الكاملة على الاتباع، وتحتل القيادة الديمقراطية، الطرف الآخر، حيث الاحترام المتبادل والاشباع المشترك لحاجات كل من القائد والاتباع (مرعي وبلقيس، 1984).

اما ابرز انواع القيادة التي اشار اليها الباحثون فهي:

اولاً- القيادة الديمقراطية Democratic Leadership

يختلف مفهوم الديمقراطية باختلاف الفلسفات الاجتماعية والاقتصادية للدول المختلفة، وتعرف الديمقراطية بانها عملية اجتماعية، تحكم الجماعة فيها نفسها بنفسها، وفيها يمثل الاعضاء تمثيلا متساويا في اتخاذ القرارات، وفي حالة وجود خلاف بين اعضاء الجماعة، تقرر الأغلبية العددية للاعضاء القرار الفاصل، وأن الأقلية يجب أن تخضع لرأي الأغلبية، هذا وتشير الديمقراطية الى الحرية الفردية طالما أنها لا تضر بمصلحة الجماعة (قشطة، 1981).

ويسعى القائد الديمقراطي الى ضرورة مشاركة كل عضو من اعضاء الجماعة في نشاطها، وفي تحديد اهدافها ورسم خططها، ولا يميل الى تركيز السلطة في يده، وانما يعمل على توزيع المسؤوليات على الاعضاء، كما يعمل على تشجيع اقامة العلاقات الودية بين اعضاء الجماعة ، ويسعى الى تحقيق اهداف الجماعة عن طريق الاعضاء انفسهم، ويعمل هو كمحرك او موجه لنشاط الجماعة (عيسوي، 1974).

وتنتهج القيادة الديمقراطية أساليب الاقناع والاستشهاد بالحقائق، واعتبار أحاسيس الافراد ومشاعرهم وكرامتهم، واهميتهم في تحقيق الاهداف وضرورة اشراكهم في اتخاذ القرارات، من اجل حفزهم على التعاون، لذلك فان القائد الديمقراطي يستأنس بآراء اتباعه ويعير افكارهم الاهتمام اللازم، ويقدم لهم المعلومات والارشادات اللازمة، ويلعب دوراً فعالاً في تنمية الابتكار وتحقيق التعاون، واطلاق قدرات مرؤوسيه وطاقاتهم الكامنة (المغربي، 1995).

ومن الدراسات الشهيرة في هذا الميدان، ما قام به العالمان ليبت ووايت (Lippitt & White, 1985)، في التعريف على انواع القيادة بين مجموعات من الشباب، وقد دلت نتائج هذه الدراسة بصورة واضحة على ما يلي:

- افضلية القيادة الديمقراطية على غيرها في تخفيض حدة العداوة والبغضاء بين المرؤوسين.
- تخلق القيادة الديمقراطية جواً من العمل يساعد على تنمية ملكة الابتكار والمبادأة، ويقلل الاعتماد على القائد، ويطلق قدرات المرؤوسين وطاقاتهم، ويساعد في تعاونهم من اجل تحقيق الاهداف والمصالح المشتركة (Lippitt & White, 1985).

وفيما يتعلق بالمناخ الاجتماعي للقيادة الديمقراطية الاقناعية، يسود في هذا الجو اشباع حاجات كل من القائد والاعضاء، ويسود الاحترام المتبادل للحقوق، وتتحدد السياسات نتيجة للمناقشات الجماعية والقرارات الجماعية، وتتوزع المسؤوليات، والعمل يكون دائماً بناء على مناقشة وقرار جماعي.

اما فيما يتعلق بالقائد في القيادة الديمقراطية، فانه يشارك في مناقشات الجماعة ويشجع الاعضاء في مناقشتهم وتعاونهم، ويوجههم، ويحيطهم علماً بخطوات العمل دائماً، والهدف الذي تسعى الجماعة لتحقيقه هي التي تحدده، ويترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الافراد، ويكون موضوعياً في نقده ومدحه لعمل الافراد، ويشجع النقد والنقد الذاتي.

وفيما يتعلق بالافراد في القيادة الديمقراطية، يشعر كل منهم باهمية مساهمته الايجابية في التفاعل الاجتماعي، وعندما يحتاجون الى مشورة فنية، يعرض القائد عدة اقتراحات، ويترك للاعضاء حرية اختيار رفاق العمل والاعمال التي يرغبون فيها، حسب قدراتهم وميولهم، وهم اكثر اندفاعاً وحماساً للعمل، والجماعة اكثر تماسكاً وترابطاً ودواماً ، والشعور بالانتماء للجماعة قوي والروح المعنوية مرتفعة ، واذا ترك القائد مكانة في النمط الديمقراطي، ظل العمل والنشاط في غيابه مساوياً للانتاج والعمل والنشاط في حضوره.

اما فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي، في القيادة الديمقراطية، فيميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود بين الافراد بعضهم وبعض، وبينهم وبين القائد، ويسود الشعور بالاستقرار والمسالمة والراحة النفسية.

اسس القيادة الديمقراطية

توجد مجموعة من الأسس يرتكز عليها القائد الديمقراطي، ذكرها دكلة على النحو التالي:

1. الفكر والممارسة عمليتان متصلتان، لا يمكن تطوير احداهما دون الأخرى، أي ان كلا منهما يغني الآخر ويغذيه، فالفكر بدون الممارسة ليس سوى كلام عابر لا يعني شيئاً، والنظرية بدون التطبيق تبقى جوفاء فارغة، كذلك الممارسة العشوائية غير المستندة على نظرية معينة، ما هي الا تطبيق فوضوي.

2. يجب ان يؤمن القائد الديمقراطي ان عملية تطوير الاشياء المادية، لا تنفصل عن عملية تغيير جوهر الانسان، وهذا هو الغاية الاساسية، فما جدوى التراكمات المادية، دون الاهتمام بالعنصر البشري وجعل هذه التراكمات لخدمته وتطويره.

3. لا يميز القائد الديمقراطي بينه وبين الاتباع، يؤمن بهذا المبدأ ويقوم بممارسته، وكلما كان اكثر وعياً اصبح اكثر تواضعاً، حيث ان المعرفة تخلق التواضع عند الانسان بينما يؤدي نقص المعرفة الى الكبر والابتعاد عن الناس.

4. يعمل القائد الديمقراطي، مع جماعته ولا يعمل لهم، ولا يوفر لهم، ولكن يوفر كل منهم للآخر، فهو يؤمن بقابلية الانسان على تغيير واقعه وقدرته على المساهمة مع الآخرين لتغيير ما هو كائن الى ما يجب ان يكون (دكلة،1979).

ثانياً- القيادة الاوتوقراطية Autocratic Leadership

الاتوقراطية أي التسلطية هي عملية اجتماعية بواسطتها تتركز قدرات الوحدة الاجتماعية في يد شخص واحد، يفترض ان تكون درجة معرفته اكبر من درجة معرفة الآخرين، وانه يعلم ما يجب عمله، وتكون معرفته موجهة الى تحقيق الاهداف التي تقررت من قبله، واهم ما يميز هذا النوع من القيادة، هو ان القائد يتخذ القرارات، وما على التابعين الا الطاعة دون استفسار او مناقشة، ويطلق على القائد في هذا النوع من القيادة، القائد الاوتوقراطي او المتسلط.

ومن الناحية التاريخية، يعتبر افلاطون الاب الروحي لهذا المبدأ، ففي جمهوريته المثالية يرى ضرورة تركيز القيادة في يد جماعة صغيرة مختارة من الاشخاص المدربين تدريباً خاصاً. هذه الصفوة المختارة، يجب اختيار افرادها منذ الصغر مع تلقينهم تعليماً خاصاً يمكنهم من القيام بعملهم وانجاز المسؤولية الملقاة على عاتقهم، ويؤكد سقراط نفس وجهة نظر افلاطون، بأن القادة يولدون قادة، وكل ما في الامر هو اكتشافهم منذ نعومة اظفارهم، وان هناك اشخاص يولدون اتباعاً. وعموماً فالقيادة الاوتوقراطية ترتكز على ما عند القائد من دافع الى السيطرة والتسلط على الآخرين، وعلى ما لدى الاتباع من حاجة الى الاعتماد على غيرهم (قشطة، 1981).

والقائد الاستبدادي يتحتم عليه ان يظل محور اهتمام الجماعة، ويحرص على طاعة الاعضاء له ويعمل على انقسام الجماعة وابقاء التواصل بين الاعضاء في الحد

الادنى، وعن طريقه فقط. وهو بذلك يضع نفسه موضع المتحكم بكل اعمال الجماعة، وهو الذي يقرر سياسة الجماعة، الخطوات الواجب اتخاذها ايضا، ويميل القائد الى الذاتية والمعايير الشخصية في انتقاداته واحكامه، ويبقى مترفعاً عن الجماعة الا عند الحاجة (مرعي وبلقيس، 1984).

وبصفة عامة يمكن ان نلخص اهم ملامح القيادة الاوتوقراطية من حيث الجو الاجتماعي السائد، والقائد، والاتباع، والسلوك الاجتماعي فيما يلي: فيما يتعلق بالمناخ الاجتماعي في هذا النمط من القيادة، فهو ديكتاتوري، استبدادي، ارغامي، اوتوقراطي وتسلطي.

اما فيما يتعلق بالقائد، فهو يحدد بنفسه السياسة تحديداً كلياً ويملي خطوات العمل واوجه النشاط، ويحدد نوع العمل الذي يختص به كل فرد، ولا يشترك مع الجماعة، اشتراكا فعلياً، الا حين يعرض عملاً من الاعمال كنموذج، ويعطي اوامر وتعليمات كثيرة، ويظل محور انتباه الجماعة، ويهتم بضمان طاعة الاعضاء، وقد يعمل على انقسام الجماعة وتقليل الاتصال بين اعضائها لتحقيق ذلك.

اما فيما يتعلق بافراد الجماعة في نمط القيادة الاوتوقراطية، فانهم ينفذون خطوات العمل خطوة خطوة، بصورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية او الخطة المرسومة كاملة، وليس لهم حرية في اختيار رفاق العمل، بل ان القائد نفسه هو الذي يحدد العمل ورفاق العمل.

واذا ترك القائد مكانه او تنحى حدثت ازمة شديدة قد تؤدي الى انحلال الجماعة، او هبوط الروح المعنوية بين افراد الجماعة.

اما فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي في نمط القيادة الاوتوقراطية، فيميزه روح العدوان، والسلوك التخريبي، وكثرة المنافسة او الخنوع والسلبية والعجز واللامبالاة، ويشعر الافراد بالقصور والعجز، ويزداد اعتمادهم على القائد، ويسود انعدام الثقة المتبادلة بين افراد الجماعة انفسهم، وبينهم وبين القائد، ويسود التزلف للقائد، مع الشعور بالصد والاحباط والحرمان والقلق وعدم الاستقرار وحدّه الطبع وانخفاض الروح المعنوية (زهران، 1977).

واخيراً توضح نتائج الدراسات التجريبية، انه يسود في الجماعات ذات القيادة

الاوتوقراطية قيماً خارجة عن العمل. كرغبة كل عضو في الجماعة في جذب انتباه القائد، والسعي وراء التملق، وينتج عن ذلك وجود جماعة قريبة من القائد وأخرى بعيدة عنه، مما قد يولد في نفوس الافراد المنتمين لهذه الجماعة مشاعر الاحباط والعدوان، والى ظهور التوتر والصراع داخل الجماعة (قشطة، 1981).

ثالثاً- القيادة الفوضوية **Laisses - Faire Leadership**

يعود اصل هذه القيادة الى الوضع الاقتصادي في اوروبا في نهاية القرون الوسطى، ومقاومة التدخل الحكومي في الشؤون الاقتصادية، الا بمقدار ما يكون ذلك ضروريا لصيانة الأمن وحقوق الملكية الشخصية. ثم انتقلت تلك الفكرة الى القيادة الادارية في المؤسسات الخاصة، وهنا اصبح القائد يلعب دور الوسيط ويتصف بالسلبية والتسامح والود تجاه اتباعه الى درجة التخلي عن دوره في اتخاذ القرارات. واصبح القائد يلعب دوراً ثانوياً في التوجيه والإرشاد والتأثير على الآخرين، وأخذ يركز على اعطاء المعلومات اذا طلبت منه بدلاً من ان يتولى زمام المبادرة في توجيه اتباعه (المغربي، 1995).

وتتميز القيادة الفوضوية او الديماغوجية بالحرية الكاملة للجماعة او للفرد في اتخاذ القرارات، مع ادنى حد من مشاركة القائد الذي يزود الافراد بكل ما يحتاجونه، ويعرفهم بانه مستعد لاعطاء المعلومات اذا ما طلب منه ذلك، وهو لا يقوم باي عمل في المناقشة، ولا يحاول تنظيم مجرى العمل، بل يترك الحبل على الغارب، ويطلق على هذا النمط من القيادة ايضاً، قيادة عدم التدخل. (مرعي وبلقيس، 1984).

وقد اشارت الدراسة التي قام بها العالمان ليبت ووايت (Lippitt & White) في التعرف على انواع القيادة بين مجموعات من الشباب، الى ان قيادة عدم التدخل تشارك القيادة الاوتوقراطية احياناً والقيادة الديمقراطية احياناً اخرى. فقد كان اعضاؤها يتصفون بالود والثقة تجاه قائدهم، الا انهم كانوا اكثر استياء من الجماعات الديمقراطية، وكان انتاجهم اقل بكثير من انتاج الجماعات الأخرى. وقد لوحظ ارتفاع في انتاجية هذه الجماعات عند تغيب القائد عن مكان العمل (Lippitt & White, 1985).

وعلى العموم يمكننا ان نلخص اهم ملامح القيادة الفوضوية، من حيث الجو

الاجتماعي السائد، القائد، والاتباع، والسلوك الاجتماعي فيما يلي:

فيما يتعلق بالمناخ الاجتماعي، فهو يتسم بالفوضى، حيث يتمتع فيه أفراد الجماعة بحرية مطلقة كاملة دون ضوابط.

وفيما يتعلق بالقائد، فهو محايد، لا يشارك الا بحد ادنى من المشاركة واظهار الاستعداد للمساعدة، ويترك الحبل للفرد والجماعة، وتعليقاته على العمل سطحية، لا يحاول بها تنظيم مجرى العمل او تحسينه ولا يمدح ولا يذم.

اما فيما يتعلق بالافراد، فهم يختارون الاصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة.

واذا ترك القائد مكانه او تنحى عنه ، فقد يكون الانتاج في غيابه مساوياً او اقل او اكثر مما لو كان موجوداً حسب ظروف التفاعل الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي، في نمط القيادة الفوضوية، فهو يتميز بان الثقة المتبادلة والود بين الافراد، بعضهم وبعض، وبينهم وبين القائد متوسطة، ويكون التذمر والقلق بدرجة متوسطة (زهران، 1977).

نظريات تفسير القيادة

لقد توصلت الابحاث والدراسات الى مفاهيم جديدة تتصل بطبيعة القيادة، فبينما كانت الدراسات السابقة تركز على السمات الشخصية للقائد، ركزت الدراسات الحديثة على المواقف التي تبرز فيها شخصية القائد، وعلى علاقات العمل التي يقيمها القائد في نطاق الجماعة التي يكتسب فيها صفة او مركز القيادة، وذلك من خلال قدرته على اظهار الكفاية في تسهيل مهمة الآخرين في تحقيق اهدافهم بطريقة تعاونية.

وهناك نظريات كثيرة وضعت لتفسير ظاهرة القيادة ووصفها، ومن اهم هذه النظريات:

اولاً- نظرية السّمات Trait Theory

ركزت الابحاث الاولى في القيادة على دراسة سمات القائد الفرد من النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وقد شملت دراسات ستوجديل (stogdil,1948)، حول العوامل الشخصية المتعلقة بالقيادة، دراسة جماعات مختلفة من تلاميذ المدارس والجماعات الدينية، وجماعات العمال، فوجد ان القادة يتميزون

بسمات جسدية وعقلية واجتماعية وانفعالية كثيرة منها : طول القامة وضخامة الحجم وصحة البدن، حسن المظهر والصورة، الذكاء والقدرة على حل المشكلات ، شدة الثقة بالنفس، الانغماس اكثر من غيره في النشاط الاجتماعي، قوة العزيمة والارادة، القدرة على المبادأة والمثابرة، والطموح والنزعة الاستقلالية وما الى ذلك من السمات.

ووجد ان هذه السمات، تقدرها الجماعات تقديراً كبيراً، وبخاصة اذا كانت هذه الجماعات قد لاقت الفشل سابقاً وواجهت صعوبات في حل مشكلاتها (مرعي وبلقيس، 1984).

وتقضي هذه النظرية بان سلوك الفرد محدد بصفات وسمات موروثة، والقدرة القيادية ما هي الا صفة توجد في الفرد منذ ولادته نتيجة عوامل وراثية معينة، وقد روي عن نابليون انه قال : الام تهز السرير بيمينها والارض بيسارها"، ويعتبر هذا القول مثالاً واضحاً للاعتقاد بان هناك نسبة من الناس يولدون ليكونوا قادة، وان هناك نسبة من الاشخاص يولدون ليكونوا اتباعاً. فالقدرة القيادية في رأيهم صفة موروثة، تخلق مع الفرد كغيرها من صفات الجنس والابتكار واللون.

وقد وجهت لهذه النظرية الانتقادات التالية :

1. فشلت النظرية في تحديد الصفات القيادية الموروثة، وذلك لصعوبة الفصل بين الصفات القيادية الخاصة والمشتركة.
2. فشلت النظرية في الأخذ بعين الاعتبار تأثير الجماعة على المواقف والسياسات الادارية.
3. فشلت النظرية في تحديد الصفات الهامة من الصفات الموروثة، كما فشلت في التعرف على الصفات التي يتميز بها القائد الناجح والضرورية لدعم شخصيته.
4. فشلت النظرية في مقدرتها على تحليل السلوك الانساني ونماذجه واكتفت بوصف ذلك السلوك (المغربي، 1995).

وخلاصة القول ان الافراد الذين يبدو انهم يتميزون بالانماط الضرورية من السمات المؤهلة للقيادة، لا يصبحون كلهم قادة (مرعي وبلقيس، 1984). لان القائد

وليد الظروف الاجتماعية، وأن القائد في موقف معين، ليس من الضروري ان يكون قائداً في موقف آخر، مهما امتلك من السمات (عيسوي، 1974).

ثانياً- نظرية الرجل العظيم Great Man Theory

وهي من اولى النظريات التي حاولت تفسير القيادة، وتفترض ان التغيرات في الحياة الاجتماعية تتحقق عن طريق افراد ذوي مواهب وقدرات غير عادية. ومن اشد دعاة هذه النظرية السير فرانسيس جالتون. الذي قدم عدداً كبيراً من البيانات الاحصائية والوراثية تأييداً لنظريته.

وهذه النظرية كغيرها من محاولات التفسير الناقصة للطبيعة الانسانية، قد تحمل في طياتها بعض الصدق، مما يجعلها مستساغة لغير العقول الناقدة.

ففي بعض الظروف، قد يحدث القائد تغيرات في الجماعة، قد يعجز عن احداثها في ظروف اخرى. الا انه من وجهة نظر ديناميات المجال، تتوقف درجة التغير التي يستطيع فرد احداثها، على بناء او تنظيم الجماعة ككل، وعلى موقعه في هذا البناء. أي ان القائد قد يستطيع ان يحدث تغييراً معيناً حين تكون الجماعة مستعدة لهذا التغيير، ولكنه يعجز عن احداث مثل هذا التغيير في فترات اخرى. والتفسير الاكثر ترجيحاً لذلك، ليس في تغير القائد عادة، ولكنه في تغيير الظروف الاجتماعية (مليكة،1989).

ثالثاً- النظرية الموقفية Situational Theory

وتنظر هذه النظرية الى سلوك ووظائف القيادة التي يعبر عنها والتي يقوم بها الفرد في موقف معين على انها هي القيادة. وتشير هذه النظرية الى ان أي عضو في الجماعة قد يصبح قائداً لها في موقف يمكنه من القيام بالوظائف القيادية المناسبة لهذا الموقف. ومن المعروف ان الفرد الذي يكون قائداً في موقف، قد لا يكون بالضرورة قائداً في موقف آخر، فقد يصلح الفرد لقيادة الجماعة في وقت الحرب، ويفشل في قيادتها في وقت السلم (زهران، 1977).

واذا كانت نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات، ترجع كل منهما القيادة اساساً الى شخصية القائد، فعلى العكس منهما تماماً، النظرية الموقفية، التي تستند اساساً الى دور البيئة في وجود القائد. وفي ضوء هذه النظرية ، لا يمكن ان يظهر

القائد الا اذا تهيأت الظروف لاستخدام مهاراته و تحقيق مطامحه، أي ان ظهور القائد يتوقف على قوى اجتماعية خارجية لا يملك الا سيطرة قليلة عليها، او لا يملك مثل هذه السيطرة (ملكية ، 1989).

وترى النظرية الموقفية للقيادة، بان هناك ثلاث مجموعات من العناصر والعوامل التي تهم القائد في اختياره النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف، وهي:

1. سمات القائد الشخصية وقواه وقدراته الكامنة.
2. سمات الاتباع والمرؤوسين واستعدادهم وقدراتهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية، ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها.
3. سمات الموقف واهميتها، نمط التنظيم وفلسفته، ومدى فاعلية المجموعة العاملة المرتبطة بالموقف، وطبيعة المشكلة او الظروف التي اوجدت الموقف ودرجة تعقدها، ومتطلب حلها والموقف المتاح لايجاد الحل المناسب (مرعي وبلقيس، 1984).

ويستند انصار النظرية الموقفية الى ما هو معروف، من ان الكثيرين من الاشخاص الموهوبين، قد ولدوا اما مبكراً او متأخراً عن ازمانهم، فلم يتمكنوا من الظهور كقادة.

وفي نقد النظرية الموقفية، يلاحظ ان نتائج الدراسات عن سمات القيادة، تؤكد صعوبة ابعاد الصورة الفردية تماماً من صورة القيادة، وان القيادة يصعب ان تكون مرهونة تماما بالموقف، ذلك ان الفروق الفردية تؤثر بوضوح في ادراك الافراد اجتماعيا للآخرين، ومن ثم تلعب دورها الهام في تحديد الموقف بالنسبة لمن هم جزء منه.

ويميل الباحثين في الوقت الراهن، الى الاعتقاد بان حداً ادنى معيناً من القدرات، يجب ان يتوفر في كل القادة، الا ان هذه القدرات موزعة ايضاً على مدى واسع بين غير القادة، وفضلاً عن ذلك فان سمات القائد التي يبدو انها ضرورية، وفعالة في جماعة او موقف ما، قد تختلف تماماً عن السمات الضرورية لقائد آخر في موقف مختلف (مليكة ، 1989).

رابعاً- النظرية التفاعلية **Interactional Theory**

النظرية التوفيقية او النظرية التفاعلية كما يحب اصحابها ان يسموها، تحاول الجمع بين نظريتها ونظرية الموقف من خلال النظر الى القيادة باعتبارها عملية تفاعل اجتماعي، وهي ترى ان النجاح في القيادة لا يستند الى التفاعل بين سمات القائد ومهمات الموقف فحسب، بل يستلزم كذلك التفاعل بين شخصية القائد، وجميع المتغيرات المتصلة بالموقف القيادي الكلي (مرعي وبلقيس، 1984).

وتقوم هذه النظرية على اساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسة في القيادة (زهران، 1977). وتؤكد على ان هناك عوامل متعددة ترتبط بظهور القادة وبسلوك الجماعة، ووفقاً لهذه النظرية تنشأ القيادة، عندما تتكون الجماعة من خلال عمليات التفاعل وظهور الادوار وتكوين المعايير ومكانة الاعضاء (ابو النيل، 1985).

ويذكر القاضي ورفيقه، ان هذه النظرية تقوم على اساس التكامل بين المتغيرات الرئيسة التالية في القيادة:

1. شخصية القائد ونشاطه في الجماعة.
2. الجماعة نفسها، حاجاتها وخصائصها.
3. المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.
4. الاتباع اتجاهاتهم ومشكلاتهم المختلفة وحاجاتهم (القاضي وزيدان، 1981).

وتنظر هذه النظرية للقيادة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد والاتباع في اطار الموقف ومتطلباته، ويتوقف نجاح القائد على قدرته على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق اهدافهم وحل مشكلاتهم. فسمات القيادة الناجحة ليست هي التي يتمتع بها القائد، وليست هي السمات التي ينبغي توفرها في موقف معين، بل السمات التي تتحدد بمدى قدرة القائد على التفاعل مع اعضاء الجماعة وتحقيق اهدافها، فالمعيار الاساسي اذن هو قدرة القائد على التفاعل مع عناصر الموقف والمهام المحددة، واعضاء الجماعة التي يقودها، والسير بالجميع نحو تحقيق الاهداف المنشودة بنجاح وفاعلية، ويتطلب ذلك من القائد ان يكون قادراً على دراسة اعضاء الجماعة وفهم حاجاتهم وخصائصهم وتنظيم الموقف بشكل ييسر عملية التفاعل مع افراد المجموعة ومواجهة توقعاتهم وتلبية حاجاتهم الفردية محققاً التكامل والتآزر في سلوك الاعضاء بما ينسجم مع اهداف الجماعة وييسر تحقيقها (مرعي وبلقيس، 1984).

خامساً- النظرية الوظيفية Functional Theory

القيادة في ضوء هذه النظرية تقوم بوظائف الجماعة، فتساعد الجماعة على تحقيق اهدافها وتحريك الجماعة، وتحسين العلاقات القائمة بين الاعضاء، وحفظ تماسك الجماعة، وعلى ذلك فليس من الضروري ان يقوم بالقيادة شخص واحد، بل يقوم بها عدة اشخاص (Lambert & Lambert, 1964) .

وترتكز النظرية الوظيفية على دراسة المهام والاعمال التي يتعين على الجماعة القيام بها لتحقيق اهدافها، ودراسة دور كل عضو في هذه الاعمال، ودور القائد من الناحية التنظيمية، في مساعدة الجماعة على بلوغ اهدافها. ويهتم اصحاب هذه النظرية بكيفية توزيع المسؤوليات والمهام القيادية بين افراد الجماعة (مرعي وبلقيس، 1984).

وكان من اشهر الباحثين في تصور مفهوم القيادة همفل ومساعدوه بجامعة اوهايو، والذين عرفوا القيادة بانها القيام بعمل من شأنه تكوين بناء تفاعلي يساهم في حل المشكلة المشتركة للجماعة. وقد ذهب كاتل الى ان كل وظائف الجماعة اجراءات قيادية. وطبقاً لهذا المفهوم فاننا نبعد عن دقة التعبير، عندما نقول قائد الجماعة، كما اننا نقرب اكثر من الدقة العلمية ونتوخاها اذا وصفنا قيادة الجماعة بالبناء القيادي للجماعة. ومن الوظائف العديدة التي تم تحديدها للجماعة وظيفتان اساسيتان مرتبطتان بالقيادة هما: تحقيق الهدف والحفاظ على الكيان .

كما افترض همفل وزملاؤه وجود تسعة محاوراو عناصر للسلوك القيادي هي المبادرة، العضوية، التمثيل، التكامل، التنظيم، السيطرة، الاتصال، الاعتراف والانتاج.

وقد ناقش ثيلين (Thelen)، الاتجاه المعاصر الى التفكير في القيادة على انها عمل فريق، وان الفريق المثالي للقيادة هو الجماعة بأسرها. وبناء عليه اصبحت ملكية القيادة للجماعة، ولو ان هذا المفهوم قد اضاف بعداً جديداً في تفهمنا لظاهرة القيادة. الا انه لا يقلل من شأن ما يقدمه الافراد لجماعاتهم، فالافراد هم عناصر مكوناتها وبواسطتها يتحدد نمو البناء القيادي للجماعة.

والقيادة في ضوء هذه النظرية هي القيام بالوظائف الجماعية التي تساعد الجماعة على تحقيق اهدافها، كما ينظر الى القيادة في جملتها على انها وظيفة تنظيمية.

وتهتم النظرية الوظيفية بتوزيع الوظائف القيادية في الجماعة، فقد يكون توزيع هذه الوظائف على نطاق واسع، وقد يكون ضيقاً جداً، لدرجة ان كل الوظائف القيادية تنحصر في يد شخص واحد هو القائد (قشطة، 1981).

التدريب على القيادة

يعتبر التدريب من العوامل ذات الأهمية البالغة ، حيث أنه يتيح فرصة للامكانيات الطبيعية ، كي تعمل في أقصى حدودها ، ومن خلال الدراسات التي تم القيام بها في هذا المجال تبين ان التدريب لا يكون فاعلاً اذا حدث قبل مرحلة النضج (ابو جادو ، 1998) .

ويقصد بالتدريب " التمرين الموجه او التمرين الغرضي "، وهو يختلف عن التمرين او الممارسة ، من حيث ان السلوك في حالة التدريب يكون صحيحاً ، بينما لا يشترط ان يكون كذلك في حالة التمرين (داود ورفيقه ، 1970) .

ومن فوائد التدريب انه يعدل في الاداء ، فيحدث التعلم بسرعة وكفاءة ، ويؤدي الى تثبيت المهارات التى يتم اكتسابها من خلاله ، وينقل اثره من نشاط تم التدرب عليه الى نشاط آخر متماثل معه ، وتجدر الاشارة الى ان التحسن الذي يطرأ على اداء الشخص المتدرب ، يعزى لكون التدريب يؤدي الى تحسين طرق التعلم ، أي لكونه يعلم الافراد كيف يتعلمون (الزيود وآخرون ، 1993) .

اذا نظرنا الى القيادة كسمة من سمات الشخصية، فان معظم سمات الشخصية تكتسب، واذا نظرنا اليها كدور اجتماعي، فانه يتحدد في اطار معايير اجتماعية مكتسبة ايضاً. وهذه يجعلنا نرى بطلان القول القديم بان القادة يولدون ولا يصنعون. ومن ثم فليس هناك حاجة الى التدريب على القيادة.

ان النظرية الحديثة للقيادة، هي انه يمكن تعلمها وتعليمها، وان القائد يصنع اكثر مما يولد، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب القادة الجدد (زهران، 1977).

طرق التدريب على القيادة

يوجد نوعان من طرق التدريب على القيادة، منها طرق تدريب رسمية واخرى غير رسمية، ومن الصعب فصلهما عن بعضهما البعض، نظراً لوجود تداخل بينها. والطرق الرسمية في التدريب القيادي، وهي تلك الطرق المصممة لتحقيق اهداف

تدريبية محددة. وتنتظم بواسطة شخص ما يسعى لتدريب وتنمية القيادة في الآخرين. اما الطرق غير الرسمية، فهي تلك الطرق التي يلجأ اليها الفرد بنفسه، ويستعملها في تنمية مهاراته ومقدرته القيادية.

وسنتناول طرق التدريب على القيادة بايجاز على النحو التالي:

1. الطرق غير الرسمية في التدريب **Informal Training**

ان احدى المتطلبات الاولى في التدريب القيادي، هي ان يتعلم القائد كيف يفهم الآخرين ويتعامل معهم، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الملاحظة الشخصية، ودراسة المواد المرتبطة بالسلوك الانساني، ومن الطرق غير الرسمية التي يمكن اتباعها:

ملاحظة الآخرين اثناء قيامهم باداء المهام القيادية، وعن طريق القراءة والاطلاع على المطبوعات المتعلقة بادبيات القيادة، وكذلك عن طريق التحدث مع القادة الآخرين فيما يهم المجموعة من موضوعات.

2. الطرق الرسمية في التدريب **Formal Trainig**

ومن ابرز هذه الطرق، المحاضرة والتي تعتبر من اكثر الطرق شيوعاً في الانشطة التعليمية والتدريبية، واجتماعات المداولة، حيث يجتمع مجموعة من القادة المراد تدريبهم، ليناقشوا سوياً مشكلة تهمهم وذلك تحت اشراف اخصائي التدريب. ومن الطرق الرسمية المستخدمة ايضاً في التدريب على القيادة اجتماعات النقاش والندوات، المعينات السمعية والبصرية، الرحلات الميدانية، التدريب الجماعي، المساعدة المباشرة من قبل المختصين، واسناد المسؤوليات للقادة لتنمية الشعور بالثقة في انفسهم (العادلي، 1972).

ومن العوامل التي تساعد في التدريب على القيادة ما يلي:

- بناء جماعة التدريب بحيث تقبل التغير وتكون مستعدة للنمو.
- تبادل الاتصال وتبادل الآراء وتدارس المشكلات والحلول بين المدربين والمتدربين في حرية ووضوح.
- التدريب والتعلم القائم على الخبرة والممارسة في جو ديمقراطي.
- التدريب على وضوح التفكير واتخاذ القرارات وسرعة البت في الامور وخاصة الطارئة منها.

- التدريب على النقد البناء والنقد الذاتي، وتقبل النقد بما يضمن القدرة على تعديل السلوك.
- اعطاء المسؤولية لكل شخص راغب فيها، وقادر عليها ومستعد لتحملها.
- الاندماج الحقيقي الكامل في برامج التدريب بما يضمن تغير سلوك المتدرب بعد انتهاء فترة التدريب.
- المشاركة الايجابية العملية من جانب المتدربين والتحمس لعملية التدريب.
- توافر المدرب الكفء القادر على تزويد المتدربين بالعلم والخبرة والقدوة الحسنة.
- الالمام بمبادئ علم النفس الاجتماعي للاحاطة بالسلوك الاجتماعي ودوافعه.
- المرونة في برامج التدريب، بحيث يمكن الأخذ بمنهج او بآخر، بطريقة او بأخرى، حسب طبيعة الموقف ومتطلباته (زهران، 1977).

الفصل الثامن
الاتجاهات والقيم

أولا : الاتجاهات

مقدمة

تعريف الاتجاهات

خصائص الاتجاهات

أهمية الاتجاهات

وظائف الاتجاهات

مكونات الاتجاهات

تكوين الاتجاهات

مراحل تكوين الاتجاهات

تعديل الاتجاهات وتغييرها

نظريات تفسير تكوين الاتجاهات

ثانيا : القيم

مقدمة

تعريف القيم

أهم القيم ووظائفها

خصائص مفهوم القيمة

مكونات القيم

تصنيف القيم

اكتساب القيم

نظريات اكتساب القيم

التمييز بين القيم والاتجاهات

الفصل الثامن

الاتجـــاهات والقيـــم

أولا : الاتجاهات النفسية الاجتماعية

مقدمة

يحتـل موضـوع الاتجاهـات أهميـة خاصـة في علـم النفـس الاجتمـاعي، لأن الاتجاهات النفسية الاجتماعية، تعتبر من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، لأن الاتجاهات تعتبر محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي.

ويتكون لدى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية. والحق أن كل ما يقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته (زهران، 1977).

ولقد كان الفيلسوف الانجليزي هيربرت سبنسر (H. Spencer) أول من استخدم هذا المصطلح عام (1862)، حين قال أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة، لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل، ونشارك فيه (مرعي وبلقيس، 1984).

تعريف الاتجاهات

اذا أردنا أن نستعرض التعريفات المختلفة للعلماء في تحديد مصطلح الاتجاه. فسوف نجد أنه لا يوجد تعريف واحد مقنن يعترف به جميع المشتغلين في مجال علم النفس للاتجاهات النفسية، وليس أدل على ذلك من القائمة التي نشرها البورت، واستعرض فيها ستة عشر تعريفا للاتجاه، وسوف نستعرض فيما يلي، أهم التعريفات المختلفة للعلماء في تحديد هذا المفهوم.

هناك من يعرف الاتجاهات على أنها نظم دائمة من التقييمات الايجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية، وميول الاستجابة مع أو ضد موضوعات اجتماعية معينة (Sear & Freedman ,1985).

وتعرف الاتجاهات كذلك بأنها مشاعر الفرد تجاه الاشياء، أو الحوادث أو الأشخاص الآخرين أو الأنشطة (Fesbbein,1967) .

ويذكر الرفاعي أن الاتجاه نزوع ثابت نسبياً للاستجابة، نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض وعدم تفضيل (الرفاعي، 1982).

وقد استخدم داتون وبلم (Dutton & Blum) كلمة اتجاه لتدل على نزعة عاطفية مكتسبة للاستجابة بطريقة ايجابية، او سلبية لمؤثر ما أو فكرة معينة (Dutton & Blum , 1968, 259) .

وقد عرف كاتز (Katz) الاتجاه بأنه ميل الفرد لتقييم بعض الاشياء والمواقف في عالمه بطريقة تفضيلية، أو غير تفضيلية (Dawes, 1972:16) .

أما تريفرز (Travers) فقد عرف الاتجاه بأنه استعداد الفرد للاستجابة بطريقة تعطي سلوكه وجهة معينة (Travers,1973: 337) .

أما البورت (Allport) فيعرف الاتجاه بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي، التي تنظمها الخبرة، وتكون ذات تأثير توجيهي دينامي على استجابة الفرد، في جميع الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه (عمر، 1983).

أما أحمد زكي صالح فيذكر أن الاتجاه استجابة عامة عند الفرد ازاء موضوع نفسي معين، حيث يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه، تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة ودون تفكير أو تردد ازاء موضوع معين (صالح، 1981).

أما شريغلي (Shrigly) فيرى أن الاهتمام بالاتجاهات ينبع من أنها سمات كامنة في الانسان تنعكس في سلوكه، كما أن مفهوم الاتجاه يعتبر محيراً. ويذكر الخليلي أن شريغلي حاول إيجاد إطار يحدد فيه معنى الاتجاهات معتمداً على تاريخ مفهوم الاتجاه في علم النفس الاجتماعي ونظريات التعلم. وخلص من ذلك إلى تحديد مجموعة من العناصر تحدد مفهوم الاتجاه وهي أن الاتجاهات متعلمة، تنبىء بالسلوك، تتأثر بسلوك الآخرين، وهي استعدادات للاستجابة، وتقييمية تشمل الجانب الانفعالي (الخليلي،1989).

ويرى آخرون أن الاتجاهات تنظيم مكتسب لصفة الثبات والاستقرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موقف أو موضوع أو مواقف أو أشخاص أو

اشياء أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زيتون، 1988 :12).

ويذكر مرعي أن الاتجاه استجابة ملازمة لموضوع معين، أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوبا بالاحاسيس والعواطف، أو هو استجابة مكتسبة انفعالية لمنبه أو مثير معين (مرعي، 1988).

أما نيوكومب ورفاقه، وهم من اتباع المدرسة المعرفية، فقد عرفوا الاتجاه، بأنه تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة. وهذا يعني أن الاتجاه من وجهة النظر المعرفية هو استعداد لاستثارة، دوافع الفرد نحو موضوع معين سواء كان شيئاً ام شخصاً أم جماعة (الميمون، 1980).

ويعرف أيكن (Aiken) الاتجاه بأنه استعداد متعلم من جانب الفرد ليستجيب سلباً أو ايجاباً لبعض الموضوعات والمواقف والمفاهيم (سواله، 1980).

وبالرغم من تعدد تعريفات الاتجاه، غير أن جميع التعريفات تتفق على كون الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع (التل، 1991).

خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات النفسية، التي يمكن اشتقاقها من التعريفات السابقة للاتجاهات فيما يلي:

1 - إن الاتجاهات مكتسبة أو متعلمة، ومن ثم فإنه يفترض أنها يمكن أن تدعم أو تعزز أو تنطفيء.

2 - أن الاتجاهات بهذا المعنى أكثر استمرارية وديمومة من الدافع، الذي ينتهي باشباع الحاجة ويعاود الظهور بعودتها، والاتجاه قد يؤدي إلى استثارة عدد من الدوافع المعنية التي تخدم بمجملها الاتجاه العام الواحد.

3 - أن الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.

4 - الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما، ويستدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك نحو الموضوع والشيء المعين.

5 - يتأثر الاتجاه بخبرة المرء ويؤثر فيها، وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها، قابل للتغير والتطور تحت ظروف معينة.

6 - الاتجاه دينامي، اي يحرك سلوك المرء نحو الموضوعات التي انتظم حولها.

7 - قد يكون الاتجاه سلبياً أو ايجابياً أو محايداً، وقد يكون قوياً أو ضعيفاً نحو شيء أو موضوع معين (مرعي وبلقيس، 1983).

8 - تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.

9 - لا تتكون الاتجاهات في فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

10 - تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض، ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية اكثر من الموضوعية (زهران، 1977).

أهمية الاتجاهات النفسية الاجتماعية

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من دراسات الشخصية، وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية، وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والادارة والتدريب القيادي، وحل الصراعات، وتنمية المجتمع، ومكافحة الأمية، والارشاد الزراعي، والتثقيف الصحي، والارشاد الديني والقومي، وتوجيه الرأي العام، والدعاية التجارية والسياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها من مختلف ميادين الحياة.

ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الاتجاهات المعيقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معاينه، هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

ان تراكم الاتجاهات في ذهن المرء، وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماط سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف امراً ممكناً وميسراً للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة ايضاً (مرعي وبلقيس، 1983).

وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية

تقوم الاتجاهات بالعديد من الوظائف التي تيسر للانسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة، وأهم هذه الوظائف:

1 - الوظيفة المنفعية أو التكيفية Adaptive Function

تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فإعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، كما يظهر انتماءه وولاءه لقواعدها، لذا تعتبر الاتجاهات موجهات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه، في ضوء المحكات أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما تمكنه من انشاء علاقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع (الناشف وآخرون، 1982).

2 - الوظيفة التنظيمية Organizational Function

تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة والمتنوعة في الفرد، في كل منتظم مما يؤدي إلى اتساق سلوكه، وثباته نسبياً في المواقف المختلفة، بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت مطرد، فيتجنب الضياع والتشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة. ويعود الفضل في هذا الانتظام والتنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة، وهكذا فإن اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله (مرعي وبلقيس، 1983).

3 - الوظيفة الدفاعية Defensive Function

يرتبط العديد من اتجاهات الفرد بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية، اكثر من ارتباطه بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد أحياناً بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أوعدم قدرته على تحقيق أهدافه. فقد يكون الطالب اتجاهاً سلبياً نحو المنهاج أو المدرس أو النظام التعليمي بمجمله عندما يفشل في انجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه، فيساعد هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه (مرعي وبلقيس، 1984).

4 - وظيفة تحقيق الذات Self- Actualization Function

وفيها يجد الفرد إشباعاً بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي

يتمسك بها وفكرته عن نفسه، ولهذه الوظيفة دورها المركزي في علم نفس الأنا، الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات، ونمو وتحقيق الذات (الكندري، 1992).

وتعمل الاتجاهات التي يتبناها الفرد على توجيه سلوكه ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه للاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى إنجاز الهدف الرئيس في الحياة، ألا وهو تحقيق الذات (مرعي وبلقيس، 1984).

أما حامد زهران، فيرى أن وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.

2- الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

3- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

4- تيسر الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيراً مستقلاً.

5- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

6- الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

7- يحمل الاتجاه الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة، ازاء موضوعات البيئة الخارجية.

8- الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات (زهران، 1977).

مكونات الاتجاهات النفسية الاجتماعية

يرى العديد من التربويين وعلماء النفس أن للاتجاه ثلاثة مكونات أساسية هي:

1 - المكون الفكري (المعرفي) Cognitive Component

لن يكون للفرد أية اتجاهات حيال أي موضوع، الا اذا كانت عنده أولاً وقبل كل شيء معرفة عنه، وليست بالضرورة معرفة كاملة (موسى، 1987). وينطوي المكون المعرفي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، ولذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية جانباً عقلياً يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة، يمكنه من اتخاذ الاتجاه المناسب.

2 - المكون العاطفي (الوجداني) Affective Component

ويشير البعد العاطفي الانفعالي إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعاً ما فيندفع نحوه، ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره موضوعاً آخر فينفر منه، ويستجيب له على نحو سلبي، ويمكننا التعرف إلى شدة هذه المشاعر من خلال تحديد موقع الفرد بين طرفي الاتجاه المتطرفين. اي بين التقبل التام أو النبذ المطلق لموضوع الاتجاه (مرعي وبلقيس، 1984).

3 - المكون السلوكي (الميل للفعل) Behavioral Tendency Component

ويجب التمييز هنا بين الميل السلوكي والسلوك الفعلي، فالميل للسلوك يعبر عن الرغبة في سلوك ما، أما السلوك الفعلي، فإنه يرمز إلى الفعل الحقيقي، فاذا توافر لدى فرد معرفة بموضوع ما، ثم تلاها شعور محدد ايجابي أو سلبي حيال هذا الموضوع، فإنه يصبح اكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه هذا الموضوع. اي أن الميل السلوكي هو الذي يجعل للفرد سلوكاً معيناً واضحاً وصريحاً (موسى، 1987). ويعتقد بعض علماء النفس أن اتجاهات معينة تقود بالضرورة إلى سلوك محدد يمكن التنبؤ به (Lieberman, 1956) .

ويرى العلماء أنه من السابق لأوانه أن نحكم بأن الموقع أو الاتجاه يسبب السلوك، حيث أن هذا الافتراض لم يثبت قطعاً، بل أن هناك مؤشرات تدل على أن السلوك قد يكون سببا للموقف أو الاتجاه (Harrisonm, 1976) .

تكوين الاتجاهات : Attitudes Formation

يذكر سوالمة أن تكوين الاتجاهات يتأثر بعدة عوامل مختلفة ، تعتمد على

خبرات الفرد السابقة عن الموضوع أو الموقف ، فتعمل على تكوين مشاعر ومعتقدات وتقديرات لدى الفرد نحو الموضوع، تلك المعتقدات والمشاعر تجعل الفرد يستجيب سلباً أو ايجاباً للموضوعات المختلفة حسب ما لها من قيمة ايجابية أو سلبية بالنسبة له.

أما شريغلي (Shrigley)، فيذكر أن الاتجاهات ليست غريزية أو فطرية موروثة، بل أنها متعلمة معرفية يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن الاتجاهات توصف بأنها إحدى نتاجات التعلم (زيتون، 1988).

عوامل تكوين الاتجاهات

تنبع الاتجاهات من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأيدلوجية، وتتمشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع، وتلعب التنشئة الاجتماعية، من خلال عملية التفاعل الاجتماعي دوراً رئيساً في تكوين الاتجاهات (زهران، 1977).

ومن أبرز العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي:

1 – العوامل الحضارية Civiliztional Factors

وهي كثيرة ومتنوعة ومن الأمثلة عليها المسجد، والمدرسة والمنطقة التي يعيش فيها الفرد، ولا يخفى بأن هذه العوامل والمؤثرات لا تدعو إلى نفس الاتجاهات، مما يحتم على الفرد التحيز نحو واحد منها.

2 – الأسرة Family

فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والديه وغيرهما، من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين أو أعمال معينة، مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.

3 – الفرد نفسه Individual

فالتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الفرد، وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.

4 – الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين Affective Experience

فهذه الخبرة تلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاه سلباً أو ايجاباً . وعلى سبيل

المثال فإن العمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي لدى الفرد، في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي لديه.

5 - السلطات العليا **Higher Authority**

فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات، نظراً لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب. وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف.

6 - رضا وحب الآخرين **Others Satisfaction**

وعلى سبيل المثال، فإن الشخص الذي يمارس لعبة ويتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى بالرضا من قبل زملائه، تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب، في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب أعضاء الفريق (الزيود وآخرون، 1993).

مراحل تكوين الاتجاهات

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسقاً هرمياً، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم، وهذه المراحل هي:

1. مرحلة التأمل والاختيار، وتتضمن:

أ - التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.

ب - خوض التجربة باتجاه الموضوع.

2 . مرحلة الاختيار والتفضيل، وتتضمن هذه المرحلة:

جـ - التعبير اللفظي عن الاخيتار والتفضيل.

د - أداء سلوك يبين تفضيل الشيء على الآخر.

3 . مرحلة التأييد والمشاركة وتتضمن:

هـ - الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.

و - المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

4 . مرحلة الاهتداء والدعوة العملية، وتتضمن:

ز - تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظياً.

ح - ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

5 . مرحلة التضحية، وتتضمن:

ط - إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً.

ي - التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر (بلقيس، 1986).

ويرى مرعي وبلقيس أن العوامل الأساسية المؤثرة في تكوين الاتجاهات هي:

1 - الوالدان Parents

ويلعب الوالدان دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وإكسابه الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهم على العوامل الأساسية في تكوين الاتجاهات وهي:

أ - الثواب والعقاب والذي يتمثل في كثير من الأنماط كالحلويات والألعاب والابتسامات والقبول أو الرفض والحرمان من الألعاب والمكافآت وما إلى ذلك.

ب - الإعلام والمعلومات التي تصل إلى الطفل في مراحل نموه الأولى، والتي تشكل أساساً للاتجاهات والمعتقدات والقيم التي يكتسبها الطفل، هذا وتشكل الاتجاهات التي يكتسبها الطفل في مراحل حياته الأولى في ظل والديه، فئة الاتجاهات القوية التي تقاوم التغيير.

2 - المدرسة School

وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تطوير وتكوين الاتجاهات لدى المتعلمين وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين. ومما لا شك فيه أن الآفاق الجديدة في المدرسة، توفر للطفل معلومات جديدة من مصادر جديدة. ويعتبر الرفاق في المدرسة أهم مجموعة مرجعية للطفل.

3 - المجتمع Society

ويلعب المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة والعوامل المؤثرة فيه دوراً بارزاً في تكوين الاتجاهات.

4 - الوراثة Heritability

تلعب الوراثة دوراً طفيفاً في عملية تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة كبعض السمات الجسدية، والذكاء، ولكن العامل الأهم في تكوين الاتجاهات، هو البيئة بمفهومها الواسع، وذلك من خلال التفاعل مع عناصرها (مرعي وبلقيس، 1984).

تعديل الاتجاهات وتغييرها

إن لتعديل الاتجاهات وبخاصة تلك التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات المكتسبة، وتلك التي نشأت مع الإنسان في مراحل مبكرة من حياته، يعتبر أمراً بالغ الصعوبة، وقد تكون عملية تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات اقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية.

وبالرغم من قابلية الاتجاهات للتغيير أو التعديل، فإن هذه العملية ليست يسيرة، اذ أن الاتجاهات تختلف فيما بينها من حيث قوتها ومدى مقاومتها للتغيير (مرعي وبلقيس، 1984).

ويؤكد علماء النفس الاجتماعي، أن معتقدات الفرد أو التزامه برأي معين أمام الآخرين يحكم سلوكه واتجاهاته، ويجعل الفرد اكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته، ويصعب أن يذعن لأية محاولات إقناعية (McGuire, 1985).

ولقد أكد موريتاري (Moriatry, 1975) أن الالتزام المبدئي برأي أو بموقف معين يعمل على زيادة مقاومة الفرد للآراء الأخرى بينما يعمل على زيادة مقاومة الفرد للآراء الأخرى، ويعمل على رفع إحساس الفرد بمسؤوليته نحو ما يلتزم به ويدافع عنه.

أما مكواير (Mc Guire, 1969) فيرى أن الإحساس بالمسؤولية تجاه ما يلتزم به الفرد يؤدي إلى تنشيط تفكيره في موضوع الالتزام أو التعبير عنه أمام الآخرين، أو سلوكه بطريقة تنسجم مع التزامه المبدئي، وفي حالة تناقض سلوك الفرد مع ما التزم به من اتجاهات وآراء مبدئية، فإن ذلك يخلق حالة من التوتر والانزعاج تؤدي إلى تغيير آرائه السابقة أو تغيير سلوكه (Cooper, 1971)

أما فيستنجر (Festinger, 1964) فقد أكد أن التغير في الاتجاهات ليس بالضرورة أن يصاحبه تغير في السلوك الذي يلتزم به الفرد، فقد أسفرت نتائج دراسته عن أن الأفراد الذين أظهروا اتجاهاً سلبياً نحو اختبار المفردات، أبدوا تغيراً في اتجاهاتهم نحو الاختبار بعد محاولات إقناعهم، ولكنهم لم يغيروا سلوكهم.

واهتم علماء النفس الاجتماعي ايضا ، والمختصين بالتنشئة الاجتماعية بدراسة تأثير الرسائل الاقناعية المعاكسة لرأي أو اتجاه الفرد المبدئي، ومعرفة مدى قدرة هذه الرسائل الاتصالية على تغيير آراء الفرد. حيث أكدت دراسة بتي وزملاؤه

(Petty et al, 1981) أن الرسائل المعاكسة لرأي الفرد، اذا تميزت بأهميتها له، فإن قدرتها على الإقناع وتغيير اتجاهاته تكون أكبر منها في الرسائل قليلة الأهمية.

وفي مجموعات أخرى، أظهرت النتائج أن أهمية الرسائل المعاكسة لرأي الفرد لا تؤثر في إقناع الأفراد اذا تميزوا بآراء مبدئية على درجة عالية من القوة.

إن مدى تأثير الرسالة الاقناعية المعاكسة في تغيير اتجاهات الأفراد، يتأثر بعدد من المتغيرات حول طبيعة الرسالة الاقناعية ذاتها، مثل مدى مصداقية صاحب الرسالة أو موجهها، ومدى منطقية الرسالة وموضوعيتها (Eagly and Chaiken, 1993)

ويلخص بارون وبيرن (Baron & Byrne, 1987) نتائج عدد من الدراسات حول أفضل الخصائص التي تعمل على تغيير اتجاهات الأفراد، وتم تصنيفها إلى خصائص تتعلق بالرسالة الاقناعية المعاكسة للاتجاهات المكونة لديه على نحو مسبق، كأن يكون هدف الإقناع واضحاً، ومناقشة جميع جوانب القضية المطروحة، ومدى ما تثيره الرسالة من خوف وتوتر لدى الأفراد، وخصائص تتعلق بالشخص المرسل للرسالة، كالخبرة والتخصص، والشهرة والجاذبية وسرعة الكلام.

وتعتبر عملية تغيير الاتجاهات من الأهداف الأساسية التي تسعى عملية التنشئة الاجتماعية إلى مواجهتها، وقد يتم تغيير الاتجاهات بإحدى الصور التالية:

1. تغيير الاتجاه نحو موضوع معين، من مؤيد إلى معارض، أو من موافق إلى غير موافق وبالعكس.
2. التغيير في درجة وشدة الاتجاه، وهو التأثير على ايجابية أو سلبية الاتجاه، فاذا كانت الاتجاهات نحو موضوع معين ايجابية، نحاول الحفاظ على تلك الاتجاهات ونعمل على تكريسها وتقويتها.

وترجع قابلية الاتجاه للتغيير إلى العوامل التالية:

أ - صفات الشخص صاحب الاتجاه.

ب - طبيعة الاتجاه ذاته وخصائصه.

جـ - طبيعة الموقف الذي تتم فيه محاولة التغيير (الغمري، دون تاريخ).

طرق تعديل الاتجاهات

هناك طرق يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها وهذه

الطرق هي:

1 - تغيير الجماعة التي ينتمي اليها الفرد

إن للجماعة أثراً في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة إلى أخرى.

2 - تغيير أوضاع الفرد

يمر الفرد خلال حياته بأوضاع متعددة مختلفة، وكثيراً ما تتعدل أو تتغير اتجاهاته نتيجة لاختلاف أوضاعه، بحيث يصبح اكثر تلاؤماً واتساقاً مع الأوضاع الجديدة.

3 - التغيير القسري في السلوك

قد يضطر الفرد أحياناً إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أو الشروط الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو المهنة أو السكن.

4 - التعريف بموضوع الاتجاه

يتطلب تغيير وتعديل الاتجاه معرفة بموضوع الاتجاه، أو تغيراً كمياً أو نوعياً في هذه المعرفة، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دوراً بارزاً في تغيير الاتجاهات.

5 - الخبرة المباشرة في الموضوع

من الطبيعي أن نتوقع زيادة فرص تغير الاتجاهات أو تعديلها نحو موضوع معين، بازدياد تعرض الفرد لخبرات مباشرة بالموضوع.

6 - طريقة قرار الجماعة

وهي أقوى الطرق لتغيير الاتجاهات، فعندما تتغير معايير الجماعة المرجعية للفرد، فإن معايير الأفراد تتغير ايضا وتقل مقاومتهم للتغيير.

7 - طريقة لعب الأدوار

ويطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما، أن يلعبوا دوراً يخالف اتجاهاتهم أصلاً، كأن يطلب من المدخنين، أن يلعبوا دور غير المدخنين، ويقوموا بتقديم رسالة إقناعية، للمدخنين لحثهم على ترك التدخين.

8 - طريقة سحب القدم

وتتلخص في إقناع صاحب اتجاه معين، أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه

واتجاهاته، فيقدمه المرء متنازلاً بقدر بسيط عن مواقفه والتزاماته، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه ويصبح بعد ذلك أكثر استعداداً لتقديم تنازلات أخرى، يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة (مرعي وبلقيس، 1984).

نظريات تفسير تكوين الاتجاهات

هناك عدة نظريات تفسر تكوين الاتجاهات، وتتمثل أبرز النظريات التي تفسر الاتجاهات في ثلاثة أنواع هي:

أولا : المنحى السلوكي Behavioral Approach

تؤكد نظرية الاشراط الكلاسيكي للعالم الروسي الشهير ايفان بافلوف، على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الايجابية بدلاً من السلوكات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد (الزيود وآخرون، 1993).

أما نظرية الاشراط الاجرائي للعالم الأمريكي الشهير سكنر، فيقوم تعلم الاتجاهات على أساسها، اعتماداً على مبدأ التعزيز، اذ يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال تكرارها، وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال حدوثها، أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها (القاعود،1991).

ثانيا : المنحى المعرفي Cognitive Approach

ويقوم هذا المنحى على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه، وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به، في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ويسير هذا المنحى ضمن المراحل التالية:

1 - تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها.

2 - تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف.

3 - إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه، ومساوىء الاتجاه غير المرغوب فيه، من خلال الاسئلة والمناقشة.

4 - تعزيز الاتجاه المرغوب فيه (بلقيس، 1986).

ثالثا: المنحى الاجتماعي **Social Approach**

فسر البرت باندورا (Bandura, 1974) عملية تكوين الاتجاهات وفقاً لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصاً بطريقة معينة، ويلقى إثابة عن سلوكه، فمن المحتمل جداً أن نقوم بتكرار هذا السلوك، أما اذا اتبع سلوك ما بعقاب، فالاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده (غبريال، 1985).

ويركز هذا المنحى على دور الأسرة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الاتجاهات (القاعود، 1981).

ثانيا : القيم

مقدمة

ينمو المرء ويتعرض للخبرات المختلفة عن طريق التنشئة الاجتماعية، سواء منها الخبرات المقصودة أم غير المقصودة. فيتعلم ويكتسب موجهات لسلوكه ويوظفها في حياته اليومية، وفي تفاعله مع الناس نسميها القيم، فالقيم بهذا المعنى تدلنا على ما ينبغي أن نفعل ومالا ينبغي أن نفعل (مرعي وبلقيس، 1984).

وفي واقع الأمر فإن المجتمعات الإنسانية تختلف تبعاً لاختلاف الثقافات السائدة في كل منها، بسبب اختلاف أنماط السلوك التي تفرضها كل ثقافة على أفراد المجتمع في مجال التفكير والعمل والشعور، حيث تتمتع الثقافة بسلطة قوية في صياغة شخصية أفراد المجتمع، ومن خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، في الأسرة والمدرسة ومجتمع الرفاق وغيرها، يتم إعداد الفرد للقيام بدوره في مجتمعه، ويتشكل سلوكه وفق معايير المجتمع الذي ينتمي اليه (بكر، 1975).

وقد تفاوتت النظرة إلى القيم، بتفاوت المنطلقات الفلسفية، ففي حين ينظر المثاليون اليها على أنها مطلقة وخالدة والزامية، ولا تخضع لتفكير الجماعة، وأن القيم الصالحة في بيئة معينة، صالحة في البيئات الأخرى، يرى أتباع الفلسفة الواقعية، أن القيم موجودة في عالمنا المادي، وليست خيالاً وأنها نسبية ومطلقة (زاهر، 1984).

تعريف القيم Values Definition

كغيرها من المفاهيم الاجتماعية، حظيت القيم باهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين الذين حاولوا تحديد مفهومها، وسوف نستعرض فيما يلي عدداً من هذه التعريفات.

يذكر سميث وآخرون (Smith) أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقيه أو دينية أو جمالية (Smith et al, 1994).

ويعرف ليبيت (Lippitt) القيمة بأنها معيار للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين عدة بدائل، في مواقف تتطلب قراراً ما أو سلوكاً معيناً ، ويرى روكتش (Rokeach) أن القيمة اعتقاد ثابت بأن نموذجاً معيناً من السلوك أو غاية ما

من الوجود، لها الأفضلية من الناحية الشخصية أو الاجتماعية مقابل نموذج آخر أو غاية أخرى (عيسى، 1995).

ويذكر زاهر أن القيمة هي مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال قبولاً من جماعة اجتماعية تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية (زاهر،1984).

ويذكر بيومي (1980)، أن القيم تتمثل بتلك الحالة من الدافعية، التي تشير إلى المعايير الشخصية والثقافية، أو هي التوجه الاختياري نحو التجربة، وتحوي الالتزام العميق أو الرفض الذي يؤثر في نظام الاختيار بين بدائل ممكنة الفعل (بيومي،1980).

ويرى مولي (Mouly) أن القيم تكوين افتراضي يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال بعض الموضوعات أو الحوادث، أو الأوضاع، أو الأشخاص، أو الأفكار (العمري وآخرون، 1985).

أما عطية فيذكر أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الاشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشيء عن هذه التقديرات المتفاوتة، صريحاً أو ضمنياً، وهذه التفضيلات تمتد بين التقبل، وتمر بالتوقف وتنتهي بالرفض (هنا، 1986).

ويذكر الاشقر أن القيم مجموعة من المباديء والمعايير التي يضعها مجتمع ما، في ضوء ما تراكم عليها من خبرات، وتتكون نتيجة عمليات انتقاء جماعية، يصطلح أفراد المجتمع عليها، لتنظيم العلاقات بينهم. كما أنها الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء مستهدياً بمجموعة من المباديء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد بالتالي المرغوب فيه وغير المرغوب فيه (الأشقر، 1986).

ويذكر التابعي أن القيم تصورات دينامية، صريحة أو ضمنية، تميز الفرد أو الجماعة، وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً، وتؤثر في اختيار الطرق والأساليب والوسائل والأهداف الخاصة، وتتجسد مظاهرها في اتجاه الأفراد والجماعات وأنماط سلوكهم، ومثلهم ومعتقداتهم، ومعاييرهم الاجتماعية، وترتبط ببقية مكونات البناء الاجتماعي، تؤثر فيها وتتأثر بها (التابعي، 1986).

أما عاشور، فيذكر أن القيم مجموعة الأفكار والاهتمامات التي كونها الفرد من

خلال تجاربه المتنوعة والعملية في المجتمع، حيث اكتسبت الصفة المعيارية لتصرفات الإنسان، واتخذت سمة الايجابية الشرعية للحكم في تصرفاته وسلوكه في المجتمع (عاشور، 1990).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص تعريف مختصر للقيم، يشير إلى أن القيم عبارة عن معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الاشياء بالقبول أو الرفض.

أهمية القيم ووظائفها

لقد احتلت القيم أهمية كبرى في الآونة الأخيرة، من علماء النفس، اذ يرون أنها ذات علاقة وثيقة بالشخصية، ويرون أنه بمعرفة قيم الشخص، يمكن معرفة شخصيته جيداً (عبدالحي، 1981).

وقد أكد المربون على أهمية القيم ودورها في كل نشاط إنساني، وتعد القيم معياراً موجهاً للسلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ومحددة ضمن الإطار الاجتماعي، وهي التي تحدد الطريقة التي يعرض بها الفرد نفسه للآخرين (البطش ورفيقه، 1990).

وتزداد أهمية القيم ودور التربية في تشكيلها واشاعتها في عالمنا المعاصر، في ظل التقدم العلمي والتقني المذهل، والذي غدا يمس كل مكونات الحياة الإنسانية، وبالرغم من ذلك لم يستطع أن يحل مشكلات حياة الإنسان المعاصرة، فازدادت التوترات والاضطرابات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إلى جانب مشكلات العمل والصراع بين الدول الفقيرة والغنية، وذلك بسبب فشله في تقديم البديل الأمثل لهذه القيم الغائبة في عالم الواقع (ابو العينين، 1988).

وتبدو أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع واضحة عندما ندرك أن السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على أساس مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس، ويبني على نسق للقيم يتمثلونه بينهم، فالقيم تلعب دوراً هاماً وأساسياً في تحقيق التواؤم بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتعامل معه، وهي روابط تجمع بين البناء الاجتماعي والشخصية، وربما كان المنظور القيمي، من أوضح مصادر الإحساس الواعي لدى الفرد بالذات وبالآخرين (حسين، 1981).

ويرى شحاته أن القيم تعد إحدى مرتكزات العملية التربوية، اذ أن تحقيقها

من أهم مقاصد عملية التنشئة الاجتماعية ووظائفها، ويحتاج المتعلم في أي فئة عمرية أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة، وليس فقط عن طريق المعرفة الخلقية، ولكنه يحتاج إلى أن تتكون لديه عادات خلقية عن طريق الممارسة (شحاته، 1985).

وهكذا نرى أن للقيم دوراً هاماً في توجيه سلوك الفرد والجماعة، فهي تقوده إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها، وهي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم أنها تسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها:

1 - تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
2 - تهيء الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد.
3 - تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
4 - تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وماهية ردود أفعالهم.
5 - توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.
6 - تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادراً على تفهم كيانه الشخصي، والتمعن في قضايا الحياة التي تهمه، وتؤدي به إلى الإحساس بالرضا (عيسى، 1984).

ونظراً لأهمية القيم في بناء وتكوين شخصية الفرد، وتحكمها في أنماط سلوكه وتعامله مع الاشياء والأشخاص والموضوعات، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فقد أجريت الكثير من الدراسات حول القيم، وأشارت بعض الدراسات إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين القيم وسمات الشخصية، حيث تبين أن هناك تأثير لكل من القيم الدينية والقيم المعرفية في سمة التعاون مع الغير، وأن هناك تأثير لكل من القيم السياسية والجمالية والاجتماعية على سمة تأكيد الذات، وأن هناك ايضا تأثير لكل من القيم الدينية والمعرفية والاقتصادية في سمة المحافظة، وان هناك تأثير لكل من القيم السياسية والاجتماعية والجمالية في سمة التجديد (الهواري،1985).
- وجود علاقة بين القيم الدينية والجمالية والأمن النفسي الذي يتمتع به الأفراد (وهيب، 1991).

- أكدت أغلب الدراسات التي بحثت في الفروق بين الجنسين في المنظومة القيمية تفوق الذكور على الإناث في القيم الاقتصادية والمعرفية والسياسية، وتفوق الاناث في القيم الاجتماعية والدينية والجمالية (ابو النيل، 1981).

خصائص مفهوم القيمة

اذا عدنا لاستعراض معاني القيمة وتعريفاتها المختلفة، فاننا نجد أن هناك سمات وخصائص مشتركة لمفهوم القيمة، من أبرزها:

1. **تصطبغ القيم بالصبغة الاجتماعية:** فهي تنطلق من إطار اجتماعي محدد، وعلى أساسها يتم الحكم على سلوك الأفراد، لأنها تنال قبولاً من المجتمع.
2. **تتصف القيم بالذاتية:** اذ يحس كل شخص منا بالقيم على نحو خاص به، والانسان هو الذي يحمل القيمة ويخلعها على الاشياء.
3. **تتصف القيم بأنها نسبية:** من حيث الزمان والمكان،فما يعتبر مقبولاً في عصر من العصور، لا يعتبر كذلك في عصر آخر، وما يعتبر مناسباً في مكان ما، قد لا يكون كذلك في مكان آخر.
4. **تتسم القيم بالهرمية:** اذ انها ترتب عند كل شخص ترتيباً متدرجاً في الأهمية. وبحسب الأهمية والتفضيل لكل فرد، وعلى هذا يمكننا القول أن لدى كل فرد نظاماً للقيم يمثل جزءاً من تكوينه النفسي الموجه لسلوكه (بركات، 1982).
5. **تتصف بالقابلية للتغير:** بالرغم من أن القيم تتصف بالثبات النسبي، الا أنها قابلة للتغيير بتغير الظروف الاجتماعية، لأنها انعكاس لطبيعة العلاقات الاجتماعية ونتاج لها.
6. **تتسم القيم بالعمومية:** بحيث تشكل طابعاً قومياً عاماً، ومشتركاً بين جميع الطبقات (احمد، 1982).
7. **تتضمن القيم نوعاً من الرأي أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.**
8. **القيم مثالية:** لأنها ليست شيئا بأي حال، وأن كانت الاشياء هي التي تحملها (الميمون، 1980).
9. **القيمة تجربة:** فوجودها لا يكون الا بشخص ولشخص، يجريها في فعل أصيل وهو فعل التقدير، ولكل نوع منها تقدير خاص به.
10. **القيمة ذات قطبين في الجملة:** فهي أما هذا الوجود أو ذاك، أنها حق أو باطل، خير أم شر (مرعي وبلقيس، 1984).

مكونات القيم

القيم نتاج اجتماعي يتعلمها ويكتسبها ويتشربها ويستدخلها تدريجياً ويضيفها إلى أطره المرجعية للسلوك، ويتم ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وعن طريق التفاعل الاجتماعي يتعلم الفرد أن يفضل بعض الدوافع والأهداف على غيرها، اي يعطيها قيمة اكثر من غيرها.

ويرى بارسونز وغيره من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن القيمة تتكون من ثلاثة عناصر هي:

1 - المكون العقلي - المعرفي (الاختيار).

2 - المكون الوجداني - النفسي (التقدير).

3 - المكون السلوكي - الارشاد الخلقي (الفعل).

وتؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة، أن هذه العناصر الثلاثة متداخلة، ومتفاعلة فيما بينها، بتأثير المجتمع والتفاعل الاجتماعي، وتعكس ثقافته وتعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة (مرعي وبلقيس، 1984).

تصنيف القيم

يتفق دارسو القيم على صعوبة تصنيفها، وعلى أنه لا يوجد تصنيف شامل لها، والواقع انه مهما يكن في تصنيف القيم من قصور عن الإحاطة بأنواعها جميعاً، الا أن التصنيف أمر ضروري لدراسة القيم.

وسوف نعتمد في هذا المقام، على تصنيف القيم على أساس أبعادها المختلفة على النحو التالي:

1 . أنماط القيم حسب بعد المحتوى:

وقد قسمها سبيرينجر (Spranger) الى ستة أنماط هي:

أ - قيم دينية: ترتبط بالاهتمام بالمعتقدات والتعاليم الدينية.

ب - قيم اجتماعية: وترتبط باهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم وبذل الجهود من أجل سعادتهم وتحسين أحوالهم.

جـ - قيم اقتصادية: وترتبط بالاهتمامات العملية ذات النفع المادي، والصناعة والأنتاج، والثروة، واستثمار الأموال في الأعمال التجارية.

د - قيم معرفية: وترتبط باهتمام الفرد وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف والسعي إلى اكتساب المزيد من المعرفة العلمية.

هـ - قيم سياسية: وترتبط بالسلطة، والقوة، والسيطرة، والعمل السياسي.

و - قيم جمالية: وترتبط باهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من حيث الشكل وكمال التنسيق والانسجام.

2 - أنماط القيم حسب مقاصدها:

تنقسم القيم من ناحية قصدها إلى نوعين:

أ - قيم وسائلية: وهي تلك القيم التي ينظر اليها على أنها وسائل لتحقيق غايات أبعد.

ب - قيم نهائية: وهي الأهداف والفضائل النهائية التي تضعها الجماعات لأفرادها.

3 - أنماط القيم حسب شدتها والزامها:

ويمكن أن نميز هنا بين ثلاثة مستويات لشدة القيم والزامها، وهي:

أ - ما ينبغي أن يكون: وهي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية.

ب - ما يفضل أن يكون: وهي القيم التفضيلية، التي يشجع الأفراد على الالتزام بها.

جـ - ما يرجى أن يكون: أي القيم المثالية، التي يحس الناس بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة ومن أمثلتها مقابلة الاساءة بالإحسان.

4 - أنماط القيم حسب شيوعها:

وتنقسم القيم من حيث درجة شيوعها وانتشارها إلى قسمين:

أ - القيم العامة: وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله.

ب - القيم الخاصة: وهي القيم المتعلقة بمناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو بطبقة أو جماعة خاصة.

5 - أنماط القيم حسب وضوحها:

وتنقسم القيم من ناحية وضوحها إلى قسمين:

أ - القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها، ويعبر عنها بالكلام وبالسلوك نفسه.

ب - القيم الضمنية: وهي القيم التي تستخلص ويستدل عليها من ملاحظة الاختيارات التي تتكرر في سلوك الأفراد.

6 – أنماط القيم حسب ديمومتها:

وتصنف القيم حسب هذا البعد إلى صنفين هما:

أ – القيم العابرة: وهي التي تزول بسرعة، وتمتاز بعدم قدسيتها من قبل المجتمع.

ب – القيم الدائمة: وهي التي تدوم زمناً طويلاً، وقد تمتد جذورها إلى أعماق التاريخ (بلقيس ومرعي، 1984).

اكتساب القيم Values Acquistion

يولد الفرد وهو خلو من الايديولوجية التي تحدد تعامله مع المواقف والاشياء والاشخاص والأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته، ثم تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية بكافة عناصرها مسؤولية تعليمه وتوجهه في ضوء ما تتمثله ثقافة ذلك المجتمع من قيم.

وقد أكدت الدراسات أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر بالنسبة للفرد على امتداد فترات حياته (حسين، 1981).

ويرى كراثول (Krathwohl)، أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويت متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات هي:

1 . مستوى الاستقبال Receptional Level

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم، وحساسيته بالمثيرات المحيطة به، ورغبته في استقبالها، وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

2 . مستوى الاستجابة Responce Level

ويتعدى المتعلم في هذا المستوى، مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

3 . مستوى التقييم Evaluation Level

ويعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديراً للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويسلك سلوكا متسقاً وثابتاً ازاء بعض الموضوعات، يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة.

4 . مستوى التنظيم Organization Level

مستوى تنظيم القيم يقف فيه المتعلم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، ويعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبيناً ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

5 . مستوى الوسم بالقيمة Characterization Level

وبه تنتهي عملية التذويت، حيث يستجيب فيه المتعلم استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقاً للقيم التي يتبناها ويعتقدها. وفي هذا المستوى يتم اصدار السلوك دون استثارة للانفعالات ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته. كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه، أو بين أعماله وما يؤمن به (Kohlberg, 1963) .

نظريات اكتساب القيم

حاولت بعض المدارس الفكرية تفسير عملية اكتساب القيم، وسوف نستعرض بايجاز أبرز هذه النظريات.

1 - نظرية التحليل النفسي Psycho- Analysis Thery

ترى مدرسة التحليل النفسي، أن عملية اكتساب الأخلاق والقيم، تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى، من خلال التوحد مع الوالدين، اذ يقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية، والقيم التقليدية، والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل. ويتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وابداء عدم الرضا والانزعاج، عندما يخطىء فيما يجب أن يفعل. ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات، فيكون ما اسماه فرويد بالأنا الأعلى، وهو يقابل ما يسمى بالضمير (Rohwer& Gramer, 1974) .

2 - النظرية السلوكية Behavioral Theory

ويرى أصحاب النظرية السلوكية، أن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما ايجابية وإما سلبية، كما أنها ليست أكثر من استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد (خليفة، 1992).

وينظر السلوكيون إلى القيم كسلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية وتعزيز استجاباته لها، فمن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه، والسلوك غير المرغوب فيه، اعتماداً على مباديء التعلم ذاتها، القائمة على تدعيم الاستجابات وتعزيزها، والسلوك الأخلاقي يتعلم ويكتسب بالطريقة ذاتها التي يكتسب فيها اي سلوك آخر، وذلك عن طريق التعلم الاشراطي (Kohlberg, 1963) .

3 - النظرية المعرفية **Cognitive Theory**

تنظر المدرسة المعرفية التطورية إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل واكتساب القيم في نظر هذه المدرسة ليس محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكيف للسلوك الأخلاقي، بمقتضى المثيرات البيئية، أو الاذعان لقواعد معينة، وإنما تؤكد أن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية، وقدراته العقلية (بدران، 1981).

ويعتبر بياجيه من أوائل رواد هذه المدرسة، فقد أبدى اهتماماً في بعض دراساته بنمو حكم الطفل الأخلاقي، وطريقته في التفكير حول الاسئلة التي تتعلق بالصواب والخطأ وفهمه للقوانين الاجتماعية.

وقام كولبرج وتلامذته ببناء نظرية تفصيلية مستخدماً أسلوب بياجيه نفسه، وحدد في نظريته مراحل النمو التي يمر بها الطفل، والبناءات المعرفية المتضمنة في نمو التفكير الأخلاقي (نشواتي، 1985).

التمييز بين القيم والاتجاهات :

لقد حظى موضوع القيم والاتجاهات باهتمام كبير في مجالي علم النفس والاجتماع، حيث يؤكد كبار علماء الاجتماع على اهمية هذه القيم والاتجاهات في سلوك الافراد وفي استمرارية المجتمع . ويعد دوركايم في طليعة العلماء الذين اكدوا على اهمية القيم والمعايير في تماسك المجتمع (الكبير ، 1981) .

ويمكن تحديد طبيعة التداخل بين المفهومين بالصورة التالية :

1 . القيم والاتجاهات من موجهات السلوك .

2 . القيم والاتجاهات مفهومان مكتسبان .

3 . كلاهما قابل للتعديل والقياس .

4 . يتكون كل منهما من ثلاثة ابعاد معرفية ووجدانية وسلوكية .

5 . كلاهما يدخل في تشكيل المعتقدات .

اما اوجه التباين بين المفهومين فهي :

1 . القيمة اكثر ثباتا وديمومة من الاتجاه .

2 . القيمة تعتبر اساسا للاتجاه .

3 . تكون القيم مغلقة بدرجة اكبر من الاتجاه .

4 . القيم توجه السلوك بدرجة أعلى من الاتجاهات .

5 . غالبا ما تكون القيم ذات طابع اجتماعي بدرجة اكبر من الاتجاه (بلقيس،1986) .

6 . تنطوي القيم على جانب تفضيلي ، في حين تأخذ الاتجاهات محاور السلب والايجاب (غزاوي ، 1993) .

ويقارن ميلتون روكيش بين القيم والاتجاهات على النحو التالي :

1 . يشير الاتجاه الى تنظيم لمجموعة من المعتقدات حول موضوع معين، او موقف محدد ، في حين تشير القيمة الى معتقد واحد ، وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضل اوغاية من الغايات المحددة .

2 . تأخذ القيمة صيغتها كمعيار بينما لا يكون الاتجاه كذلك .

هذا ويتميز مفهوم القمية بعمومية اوسع من مفهوم الاتجاه ، واذا كانت القيم تشكل مضمون الاتجاهات ، فإن الاتجاهات تشكل الاطار العام للقيم وبالتالي فإن القيم هي التى تحدد للاتجاهات الشكل العام الذي تتجلى فيه . ويميل اغلب الباحثين الى الاعتقاد بأن الاتجاهات اكثر تعدداً وغزارة من القيم .

ويرى بعض الباحثين أن القيمة تشير الى غاية مرغوبة ، بينما يشير الاتجاه الى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه ، فالقيم تتميز عن الاتجاهات بغائيتها وذلك بعكس الاتجاهات (خليفة ، 1992) .

والخلاصة أن بناء القيم التربوية مسؤولية عامة، تسهم فيها التنشئة الاجتماعية كعملية تربية وتعلم وتعليم بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية، ويشير هذا البناء إلى العملية التي يتشرب فيها الأفراد، مضامين النظام القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه، ويتعرفون على الأحكام المعيارية للصواب والخطأ ، والخير والشر ، وما هو زائف وما هو حقيقي (عبدالحليم، 1990).

الوحدة التاسعة

مؤسسات التنشئة الاجتماعية

- مقدمة

أولاً: الاسرة

ثانياً: المدرسة

ثالثاً: رياض الاطفال

رابعاً: وسائل الاعلام

خامساً: جماعة الاقران

سادساً: المؤسسات الدينية

الوحدة التاسعة

مؤسسات التنشئة الاجتماعية

مقدمة Introduction

يقيم المجتمع من اجل تحقيق اهدافه المؤسسات الاجتماعية، لتلبية احتياجاته الأساسية المتصلة باعداد الفرد لمتطلبات المواطنة الصالحة، والمؤسسة الاجتماعية هي كل التنظيمات الاجتماعية المختلفة التي يقيمها المجتمع لتنظيم علاقات الافراد لتحقيق حياة افضل لهم.

وتختلف اشكال المؤسسات الاجتماعية وتركيبها، باختلاف مجموعة الوظائف التي تقوم بها المؤسسة، والتي تتشابك وتتداخل فيما بينها، في بعض الاوقات، وبدرجات متفاوتة، والمؤسسة في شكلها ومضمونها، تتمثل في كل وظيفي، يستمد مقوماته من النظام الثقافي الشامل للمجتمع (دبابنة ومحفوظ، 1984).

ويختلف المحتوى الاساسي لعملية التنشئة الاجتماعية بشكل جوهري، في المراحل المختلفة لدورة حياة الانسان، وباختلاف المؤسسات الاجتماعية الرئيسية، فيتعلم الناس اشياء مختلفة في اوقات واماكن مختلفة في حياتهم، وعلى أي حال فإن الحاجات للتنشئة الاجتماعية، وتأثيرات التعلم والخصائص البيولوجية تقرر طبيعة عملية التنشئة الاجتماعية (الزغل، 1982)

ونظرا لأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ودورها التكاملي في بناء شخصية الفرد وكيانه الاجتماعي، فسوف نتعرض فيما يلي لأبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

أولا : الاسرة Family

تعتبر الاسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، فالاسرة اتحاد تلقائي يتم نتيجة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع الى الاجتماع، وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي، وتلعب الاسرة دورا اساسيا في سلوك الافراد بطريقة سوية او غير سوية، من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها، فانماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الاسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا او

ايجابا في تربية الناشئين (Woolfolk , 1987) ومع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، الا ان الاسرة كانت ولا زالت اقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في كل مكتسبات الانسان المادية والمعنوية، فالاسرة هي المؤسسة الاولى في حياة الانسان، وهي المؤسسة المستمرة معه استمرار حياته، بطريقة مباشرة او غير مباشرة، الى أن يشكل اسرة جديدة خاصة به (Jenkins, 1995) .

وعلى الرغم من الكم الهائل من الدراسات والكتابات المرتبطة بالاسرة وقضاياها، الا ان هناك قضايا هامة وعديدة في بناء الاسرة ووظائفها والتغيرات التي طرأت عليها، ما زالت بحاجة الى فهم وايضاح. وربما يكون هنالك حاجة لنظرية شاملة كافية لتفسير قضايا الاسرة، نظرية تعكس بوضوح وشمول الربط بين الادلة والاستنتاجات، أي ان تسير الادلة باتساق واتجاه واحد، لتؤدي في النهاية الى اطار نظري محدد المعالم (المجالي ، 1996، 44).

ويعرف بيرجس ولوك ((Beargess & Lock) الاسرة بانها مجموعة من اشخاص يتحدون بروابط الزواج او الدم أو التبني، فيكونون مسكنا مستقلا، ويتفاعلون في تواصل مع بعضهم البعض بادوارهم الاجتماعية المختصة كزوج وزوجة، وام واب، وابن وابنة، واخ وأخت، الامر الذي ينشيء لهم ثقافة مشتركة (دسوقي، 1977) ويشير مفهوم الاسرة كذلك الى جماعة اجتماعية لا يمكن تجزئتها، وتقسيمها الى جماعات اخرى، وتستند الاسرة في وجودها على عدد من العناصر الاساسية كالعنصر البيولوجي والنفسي والثقافي (الجوهري، 1973).

ويرجع احتفاظ الاسرة بدروها الرئيسي في التنشئة الاجتماعية كما ذكر سيد احمد عثمان (1977) الى ما للاسرة الانسانية بصفة عامة من خصائص اساسية مميزة عن سائر المؤسسات الاجتماعية، مما يجعلها انسب هذه المؤسسات لتبدأ فيها، ومنها عملية التنشئة الاجتماعية، وتشتق هذه الخصائص من عاملين :

الاول: ان الاسرة هي الوحدة الاجتماعية الاولى التي ينشأ فيها الفرد، مما يجعل الطريقة التي يتفاعل اعضاؤها معه ونوع العلاقات التي يخبرها، تمثل النماذج التي ستتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي، ولهذا كله أثره في سير عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

الثاني: ان الاسرة تعتبر النموذج الامثل لما سماه كولي (cooly) الجماعة

الاولية، ويقصد بها الجماعة الصغيرة التي تتميز بالارتباط والتعاون المتسمين بالود والقرب والمواجهة، والاسرة جماعة اولية، لأنها الوسط الذي يتعلم الفرد في إطاره الانماط السلوكية التي تحدد ما سوف يكتسبه فيما بعد في الجماعات الاخرى، ويشير عثمان الى ان هذه الجماعات في رأيه اولية من نواحي كثيرة، اهمها انها أساسية في تشكيل طبيعة الفرد الاجتماعية، وفي تشكيل افكاره، وتتميز هذه الجماعة بالارتباط والتعاون، ونتيجة هذاالترابط يحدث توحد بين افراد الجماعة، بحيث تصبح ذات الفرد هي حياة وهدف الجماعة (عمثان، 1977).

والنظم الاسرية لا تختلف عن غيرها من النظم الاجتماعية، فهي على الرغم من استمراريتها وتواصلها، الا أنها تخضع للعملية التطورية كغيرها، وتتأثر بالعديد من العوامل التاريخيه، والحضارية والنفسية التي لها انعكاسات على النظم الاسرية (العاني ، 1990) . وبمجرد ولادة الطفل تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، وهنا يتعرض الطفل لانماط متباينة من التنشئة الاسرية، وهذه الانماط هي:

1- نمط القسوة والتسلط: ويعني المنع والرفض لرغبات الطفل ومنعه القيام بما يرغب، ويعني كذلك الصرامة والقسوة في معاملة الاطفال وتحميلهم مهام ومسؤوليات فوق طاقاتهم، وتحديد طريقة اكلهم ونومهم ودراستهم وما الى ذلك.

2- نمط الحماية الزائدة: الواقع ان الحماية الزائدة قد تسلب رغبة الطفل في التحرر والاستقلال، حيث يتدخل الوالدين في شؤون الطفل باستمرار، ويقومون نيابة عنه بالواجبات، ومن ثم لا تتاح للطفل فرصة اختيار انشطته المختلفة بنفسه، وبالتالي قد يجد صعوبة في تحمله للمسؤولية في مستقبل حياته، مما يؤثر في مركز الضبط لديه.

3 - نمط الاهمال: صور الاهمال كثيرة منها عدم المبالاة بنظافة الطفل، او عدم اشباع حاجاته الضرورية الفسيولوجية والنفسية، ومن صور الاهمال ايضا عدم اثابته عندما ينجز عملا، وهذا يبث في نفس الطفل روح العدوانية، وينعكس سلبا على شخصيته وعلى تكيفه وعلى نموه النفسي والاجتماعي.

4- نمط التذبذب: ويعتبر من اشد الانماط خطورة على الطفل، وعلى صحته النفسية، ويتضمن التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدة، يثاب مرة على

العمل ويعاقب عليه مرة اخرى، وهذا التأرجح بين الثواب والعقاب، المدح والذم، اللين والقسوة، يجعل الطفل في حيرة من امره، دائم القلق غير مستقر، ويترتب على هذا النمط شخصية متقلبة متذبذبة.

5- **نمط التفرقة:** كثيراً ما يلجأ الآباء الى التفرقة بين الابناء في المعاملة وعدم المساواة، بينهم بسبب الجنس او السن او ترتيب الولد أو لاي سبب آخر، وهذه التفرقة قد يترتب عليها تكوين شخصيات مليئة بالغيرة.

6- **نمط السواء:** وقد يكون هذا الاسلوب هو انسب الانماط، التي تحقق الصحة النفسية للاطفال، ذلك ان هذا النمط يتضمن تجنب الاساليب التربوية غير السوية، ويتضمن من جهة أخرى تطبيق اسس الصحة النفسية، وممارستها اثناء عملية التطبيع الاجتماعي للاطفال، ويترتب على هذا الاسلوب التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي (عبد المؤمن، 1986).

تؤثر الاسرة على النمو النفسي للطفل، وتكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي، وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها، وقد وجدت ديانا بومرند (D. BAUMRIND) ان هناك ثلاثة انماط للتنشئة الاجتماعية هي:

1- **النمط التسلطي:** ويتميز بالضبط الصارم، وايقاع العقاب المتكرر، وعدم الاستماع للطفل، البرود، والتأكيد الشديد على القواعد السلوكية لانها قواعد فقط، ويترك هذا النمط اثارا على سلوك الاطفال تتمثل في الشعور بالتعاسة والانسحاب وعدم الثقة في الاخرين، العداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض.

2- **الضبط التربوي:** ويتميز بالضبط المعتدل ، الحزم، التواصل، الحب، ايقاع العقاب البدني احيانا، مكافأة السلوك الجيد، اعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، ويتمثل اثرهذا النمط على سلوك الاطفال في الميل الى التوكيد، والضبط الذاتي، الرضا، التعاون، التقدير المرتفع للذات، الاعتماد على الذات، والتحصيل الدراسي المرتفع.

3- **التساهل المفرط:** او ترك الحبل على الغارب، يتميز هذا النمط بالدفء دون

صرامة او ضبط، وبوجود عدد قليل من القواعد السلوكية، وندرة العقاب، وعدم الثقة في مهارات الاطفال او عدم الثبات في المعاملة، ويؤثر هذا النمط على سلوك الاطفال في الاعتمادية القليلة على الذات، ضبط ذاتي ضعيف، التعاسة، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (الريماوي، 1993).

اما وظيفة النظام الاسري فهي :

1- التكاثر اول الوظائف التي تقوم بها الاسرة حتى تضمن استمرارية الزيادة في السكان.

2- اشباع الدافع الجنسي، بطريقة مشروعة، يقبلها المجتمع فتحافظ على كيانه ومعاييره.

3- رعاية الابناء، وتنشئتهم اجتماعياً، وتعليمهم قيم مجتمعهم وعاداته وتقاليده.

4- تعتبر الاسرة اداة اجتماعية ضابطة لسلوك الافراد في الداخل، والخارج مع الجماعات الاخرى.

5- اشباع الحاجات النفسية للفرد، والمساهمة في تكوين شخصيته السوية، وتوفير الشعور بالأمن والطمأنينة (عثمان وآخرون، 1992).

يبدو واضحاً مما تقدم ان الاسرة جماعة اجتماعية اساسية و دائمة، ونظام اجتماعي رئيسي، وليست الاسرة اساس وجود المجتمع فحسب، بل هي مصدر الاخلاق والدعامة الاولى للسلوك، والاطار الذي يتلقى فيه الانسان اول دروس الحياة الاجتماعية (الخولي، 1986).

هذا ويمكن القول بان نتائج كثير من الدراسات تدل على المكانة الهامة التي تحتلها الاسرة، من حيث تأثيرها على شخصية الطفل، وعلى ضرورة الانتباه الى ان اساليب التكيف التي يعتادها الطفل في جو الاسرة، تنتقل معه الى المجتمع الخارجي ، والى اسرته التي يبنيها في المستقبل والتي تعود الى انماط التنشئة الاسرية في معظمها.

وسوف نستعرض فيما يلي بعض الدراسات ونتائجها:

تشير بعض الدراسات الى ان اتجاهات التقبل والتسامح والحب تساعد على النمو السليم للطفل ، ووجد أيضاً ان الضغوط التي يتعرض لها الاطفال الموهوبين لها علاقة بتدني الانجاز عند هؤلاء الاطفال (Rimm , 1987) .

كما وجد ان العلاقات بين الوالدين والاطفال في المنزل لها اثر على علاقات الاطفال مع الآخرين وعلى شعورهم بالمسؤولية تجاه الآخرين (Kanter , 1974) .

واظهرت دراسات عديدة أن الاطفال ذوي المشاكل السلوكية غالباً ما يأتون من بيوت تعاني من مشكلات حادة في بعض المناحي ولذلك أصبح مقبولاً بشكل واسع ان المشكلات العائلية كاهمال الاطفال والزواج غير المتكافيء، تسبب للاطفال انحرافات حادة في السلوك (Rutter , 1985) .

وتوصلت دراسات عديدة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسة العنف في الاسرة والظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية للاسرة، فالفقر والبطالة تؤدي الى الاساءة للطفل (Joseph , 980).

وتشير الدراسات الى ان استخدام النمط الديمقراطي من قبل الوالدين في تربية ابنائهم، يؤثر بطريقة ملحوظة على التكيف الاجتماعي للطفل، ويصبح أكثر ايجابية خارج البيت، ومع الآخرين، وعلى الانشطة الاجتماعية (Hurlock, 1974).

وفي دراسة أخرى تبين ان النمط الديموقراطي في التنشئة الاسرية، يؤدي الى زيادة انتاجية الابناء، ويكونون أقل اعتداء على ممتلكات الغير، واكثر مواظبة، وأكثر اعتمادية على النفس وميلا الى الاستقلال، وتحلياً بروح المبادرة، وأكثر قدرة على الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة، وأكثر اتصافا بالود، وأقل عدوانية، وأكثر اصالة وتلقائية وابداعا (عبد الله، 1989).

أما اسلوب التقبل فيتجسد فيما يظهره الوالدان من حب للأولاد، من خلال معاملتهما لهم، وتقبل الطفل هو شرط من شروط تنشئته تنشئة اجتماعية سليمة، والاطفال الذين يتم تقبلهم غالباً ما يكونوا أكثر تعاونا، وأكثر استقراراً وأكثر طمأنينة من الناحية الانفعالية (الدمرداش ، 1984) .

وقد أظهرت دراسة ا(الين ومايكل ، 1984) ان الاطفال العدوانيين والمضطربين انفعاليا والمتأخرين دراسيا قد تعرضوا للقسوة والنبذ من الوالدين، وان (80 – 90 ٪) من الاطفال الجانحين كانوا في طفولتهم ضحايا سوء معاملة الوالدين والنبذ والتسلط الذي عاشوه في طفولتهم، ويرى (اراجيل) ان اساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية تحدد عدد الجانحين والمرضى الفعليين في مجتمع من المجتمعات (العويدي، 1993) .

وتشير نتائج دراسة حيدر ان الجو العاطفي للاسرة يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الابناء واساليب تكيفهم، فالحب الدافيء والعاطفة الصادقة التي يمكن ان ينعم بها طفل من الاطفال تعزز ثقته بنفسه وطمأنينته وتكيف شخصيته، وتمكنه من مجابهه الظروف القاسية، والجيدة على نحو سواء، اما الكره والنفور والتجنب فان من شأنه ان يؤثر سلباً على شخصية الطفل، ويخلق له الاشكالات كسوء التكيف مع المجتمع، وقد يدفع الأمر به الى الانحراف. ولقد وجد في الكثير من الدراسات ان النفور والرفض يرتبطان ارتباطا وثيقا بضعف الجو العاطفي في الاسرة او انعدامه في الصغر. ووجدت بعض الدراسات ان الترابط قوي بين النزوع الى العدوان الاجتماعي ونقص عاطفة المحبة والحنان في البيت (حيدر، 1987).

وهكذا نلاحظ ان الاسرة، من أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، وهي أول جماعة يعيش فيها الطفل، ويشعر بالانتماء اليها، وهي الوعاء التربوي الذي تتشكل داخله شخصية الطفل تشكيلا فرديا اجتماعيا، وهي بذلك تمارس عمليات تربوية هادفة لتحقيق نمو الفرد والمجتمع ، والاسرة، قاعدة المؤسسات الاجتماعية الاخرى، التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية ، والعلاقة وثيقة متبادلة من ناحيتين، فالاسرة حساسة لما يصيب المجتمع في نظمه وقيمه من تغيير وتحويل، والمجتمع بدوره يتأثر بما يقع في الانماط الاسرية من تغيير (سرحان، 1978) .

ثانيا - المدرسة School

حين يبلغ الطفل السادسة من عمره، يرسل الى مؤسسة اجتماعية اخرى هي المدرسة ليربى تربية مقصودة، تعتمد على الاستقلالية والعقلانية، وتقلص النموذج الذاتي، لأن الطفل ينتقل من التعامل مع افراد من جماعته المرجعية الىجماعة اخرى، مختلفة كل الاختلاف، والى مؤسسة تتجاهل كثيرا مماهو فيه، وهي المدرسة، وهنا تتدخل مجموعة من العوامل المختلفة، منها ما هو داخل المدرسة ومنها ما هو داخل الحي، ومنها ما يعود الى التنشئة الاجتماعية، لتقرر نموذج السلوك الذي يسلكه ومدى انسجامه مع القوانين والانظمة السائدة في المدرسة .

ان الفكرة التي تقوم عليها المدرسة، هي التنشئة والتمية بمختلف جوانبها،

ويقول جون ديوي في ذلك إن بإمكان المدرسة ان تغير نظام المجتمع الى حد معين، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية (صالي، 1978) .

وقد ساعد على ظهور المدرسة عدة عوامل، ومنها:

1. **غزارة التراث الثقافي** : نتيجة لتغير الانسان وازدياد حصيلة المعرفة، اصبح من الصعب عليه ان ينقل ثقافته الغزيرة من جيل الى جيل، دون أن يكون له مؤسسة تؤدي هذه المهمة الجليلة، فوجدت المدرسة والمعلمون ، ليكونوا حلقة اتصال بين التراث الثقافي واجيال الناشئة.
2. **تعقد التراث الثقافي**: ان غزارة التراث الثقافي، وكثرة المعارف المتحصلة لدى الانسان، ادى الى تعقد هذا التراث وتنوع معارفه، فكلما تقدم الانسان عن طريق الحضارة ، اتسعت بيئته، وكثرت مشكلاتها، وكثر نتاج الفكر وتشعبت مجالاتها، وصعب نقل التراث الى الجيل الجديد، وبرزت ضرورة المدرسة، لنقل التراث.
3. **استنباط اللغة المكتوبة**: ومعنى ذلك انه صار لزاماً على الناشئين ، ان يتعلموا هذه اللغة بغية الاطلاع على محتوياتها الثقافية، وهذا يقع على عاتق المدرسة.

اما وظائف المدرسة فهي :

- نقل تراث الاجيال السابقة الى الاجيال الحاضرة: فالاجيال السابقة تقوم بتجميع تراثها ومخلفاتها الفكرية، والحضارية المتعددة في سجلات مكتوبة، وعلى كل مجتمع بشري يريد ان يحتفظ بصلة بماضيه وتاريخه، ان ينقل تراث الماضي الى الاجيال الناشئة.
- الاحتفاظ بالتراث الثقافي: اذ تقوم المدرسة بالاحتفاظ بالتراث الثقافي للاجيال السابقة، وتضيف اليه كل جديد، فالمدرسة باعتبارها عاملا رئيسا من عوامل التربية، يحتفظ بالتراث الثقافي، وفي الوقت نفسه ترصد وتدون كل ما تبتكره الاجيال الحاضرة من معارف وعلوم، وتضيفه الى تراث الامة.
- عرض المشكلات العامة: اذ تقوم المدرسة بعرض المشكلات واتاحة الفرصة امام التلاميذ من خلال المناهج الدراسية، كي يعيشوا هذه المشكلات، وان يشعروا في امكانيات حلها، فتساهم المدرسة بتغير المجتمع وتطوره.

- اتاحة الفرصة للتعرف على العالم: فالمدرسة تتيح للطلبة فرصة التعرف على العالم، والاتصال ببيئة اوسع منها، اتصالا ثقافيا خلقيا، وايجاد النقاش بين فئات المجتمع، وللمدرسة ايضا وظائف اخرى تقوم بها تجاه بقية المؤسسات التعليمية (ناصر ، 1989) .

وعندما يلتحق الاطفال بالمدرسة فانهم غالباً ما يجلبون معهم سلوكاتهم التي تعلموها من ذويهم، الا ان هذه السلوكات تتطور من خلال الخبرات التي يتلقاها الطفل في المدرسة (Hewett & Tayiro, 1980) .

ولكون المدرسة المكان الثاني الذي يقضي فيه الطفل مدة طويلة، لذا فمن المناسب ملاحظة الاحداث التي قد تسبب السلوك المضطرب في المدرسة، ذلك ان معظم اضطرابات السلوك لا يمكن معرفتها الا بعد دخول المدرسة، وقد اشار هيوارد واورلنسكي الى ان بعض المختصين يعتقدون ان المدرسة هي السبب في كثير من اضطرابات السلوك، على الرغم من عدم وجود ادلة لتدعيم هذا القول (Heward & Orlansky, 1980)

ويرى كوين (Cowen) ان الاطفال يجب ان يحققوا امرين رئيسين في المدرسة وهما التعلم والتكيف، ويعتقد ان عدداً كبيراً من الاطفال لا يتعلمون في المدرسة، وأن عدداً آخر لا يحصى من الاطفال، لا يستطيعون التكيف (Apter, 1982).

وبذلك فان التكيف الاجتماعي المدرسي، يعتبر متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية، حيث اشارت العديد من الدراسات الى أهمية هذا المتغير، خصوصاً في مرحلة المراهقة، وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من حساسية، نتيجة للتغيرات التي يتعرض لها الفرد على المستوى الجسمي والانفعالي وما يصاحبهما من تغير في الاحاسيس والمشاعر، وما يترتب على ذلك من تقبل انفعالي مستمر يجعله في حالة صراع مع من حوله من افراد الجماعة (مزعل، 1988).

ويعتبر الجو المدرسي السليم من اهم الدوافع للتعلم ، فعندما يشعر المتعلم ان المدرسة بيئة مرغوبة لديه، وأنه يحظى بتقدير زملائه فان ذلك يزيد من نشاطه وانتاجيته، واظهرت نتائج العديد من الدراسات ان مواجهة الطلبة لمواقف ضاغطة او صعوبات مدرسية، يقود على الأرجح الى اعاقة ارضاء حاجاتهم النفسية، مما يؤدي

الى تهديد أمنهم النفسي، والذي يمثل عاملاً هاماً في نشوء مشاعر عدم الرضا عن الذات وعن الآخرين، وهذا يزيد من حدة مشكلاتهم الانفعالية في المدرسة، وقد يؤدي ذلك الى احساسهم بأنهم غير مقبولين اجتماعيا (رمزي، 1966).

ويؤكد هيلجارد على ان الخبرات التربوية التي يكتسبها الطالب تعد احدى المصادر ذات الأثر في تكيفه وتنمية قدراته على اقامة علاقات ايجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فان عمليتي التعلم والتعليم هما من المصادر الاساسية في رفد قدرات الطالب، بحيث يتمكن بمساعدتهما من التكيف مع متطلبات الحياة، كما ان التفوق المدرسي، يعتبر من العوامل الرئيسة في تحقيق التكيف وبخاصة التكيف الاجتماعي (Hilgard, 1962) ويتنازع مسرح الاهتمام الذي يجب ان تركز عليه المدرسة، وجهتا نظرهما التقدمية والتقليدية.

اذ يعتقد التربويون المتحمسون للتربية التقدمية ان على المدرسة ان تهتم بتطوير وعي الطفل بذاته وثقته بنفسه كاهتمامها بتعليمه القراءة والكتابة والحساب وغيرها من العلوم الاكاديمية، وان على المعلم ان يهتم بشكل اكبر بمشكلات وصراعات تلاميذه، والامور التي تثير قلقهم، وان يكون اكثر ديمقراطية وتسامحاً معهم.

اما المربون المتحمسون للتربية التقليدية فيرون أن على المدرسة أن تنشغل بنقل المهارات الاكاديمية الاساسية للتلاميذ، والتي ستلزمهم عندما يكبرون وينخرطون في المجتمع، وفي بدايات المدرسة الابتدائية يكون التركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب.

وبالرغم من الحماس الكبير للتربية التقدمية، الا ان الاجابة عن أفضل النمطين التربويين ليست سهلة، ولعل التوفيق بينهما هو الاكثر جدوى (الريماوي، 1993) .

ومن ابرز المشكلات التي تواجهها المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية ، مشكلة التسرب من المدرسة التي تتمثل في انقطاع الطلبة عن الدراسة في مرحلة معينة، دون ان يتموا دراسة تلك المرحلة، مما يترتب عليه ضياع له ابعاده المتعددة في العملية التعليمية ، وقد تبدو هذه الظاهرة بسيطة في تركيبها واضحة في معالمها، بيد ان الدراسة المبدئية تكشف عن تعقد في اسبابها وخطورة في نتائجها، وتعزى هذه

الخطورة الى الدور الذي تلعبه مشكلة التسرب في كفاية التعليم ، وانعكاساتها السلبية على النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، فمن الناحية الاجتماعية، يضعف التسرب من قدرة الطالب المتسرب على التكيف الاجتماعي ، ويحد من مستوى معيشة عائلته وطموحاتها ويزيد عدد الأميين، ويعيق من فرص التعليم المستمر في الحياة، ومن الناحية الاقتصادية تغدو الفائدة التي يجنيها المجتمع من التعليم اقل مما ينفق عليه من اموال وجهود بشرية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة كلفة التعليم، اضافة الى الضرر الذي سيلحق بالمتسربين من المدرسة في سوق العمل المستقبلي (التل،1991).

وتشير الدراسات العديدة التي اجريت في ميدان التسرب من المدرسة، الى ان التسرب مشكلة معقدة تنتج عن عدد من العوامل المتنوعة والمتداخلة والتي تتباين من بيئة الى أخرى، ومن مدرسة الى أخرى، ومن دولة الى اخرى، ومن مجموعة اجتماعية الى أخرى، غير ان البحوث والدراسات المحلية والقومية والدولية قد حصرت العوامل المؤدية الى التسرب في اربع مجموعات رئيسية هي العوامل الاجتماعية والتربوية والشخصية والاقتصادية (هندي، 1978).

هذا وقد رتبت العوامل المؤدية الى التسرب في الدول النامية والمتقدمة حسب درجة تكرارها على النحو التالي: عوامل تتعلق بالمدرسة، تليها عوامل تتعلق بالاسرة والمستوى الاقتصادي (مهنة الاب ومستوى دخل الاسرة، والمستوى الاجتماعي (كعدد افراد الاسرة، ترتيب المتسرب في الاسرة، والترابط الاسري)، ثم عوامل تتعلق بشخصية المتسرب(كالاستقلالية والذكاء والدافعية والانبساطية):

اما العوامل المؤدية الى التسرب في الولايات المتحدة الامريكية، فقد رتبت حسب درجة تكرارها على النحو التالي : عوامل ذات علاقة بالمدرسة (كتدني الاداء المدرسي، كراهية المدرسة، الطرد من المدرسة، وعوامل شخصية (كالعمل والزواج، وعوامل اقتصادية (كالمسؤوليات المنزلية والرغبة في الحصول على مهنة)، ويلاحظ ان المدرسة جاءت في الترتيب الاول، من حيث مساهمتها في التسرب من المدرسة (Rumberger, 1983) .

وقد اهتم الباحثون بعدد من الجوانب والمتغيرات ذات العلاقة بالمدرسة، ومدى كفايتها في اداء مهمتها كمؤسسة تنشئة اجتماعية ومن هذه الجوانب :

- **الانضباط المدرسي:** حيث دلت نتائج الدراسات على أنه مرتبط بمدى تكرارية العنف في داخل المدرسة، وان العنف داخل المدرسة يتقلص في المدارس التي يسودها الضبط، ويتفهم تلاميذها النظام المدرسي.
- **التنظيم المدرسي:** وهو الجانب الثاني الذي حظي بالاهتمام، اذ تشير نتائج العديد من الدراسات الى أن التنظيم المدرسي يلعب دورا مهما في النمو الاجتماعي للطفل.
- **حجم المدرسة:** فكلما كانت المدرسة اصغر، كلما اتيحت الفرصة لتلاميذها لممارسة الانشطة اللاصفية اكثر، وممارسة اكثر للادوار القيادية.
- **حجم الصف المدرسي:** لم تحسم نتائج الدراسات القول في ادعاء المعلمين انهم يؤدون بشكل افضل كلما كان حجم العنف المدرسي أقل.
- **الجلسة داخل الصف:** الجلسة التقليدية تكون على مقاعد في صفوف مثبتة بارضية الصف ومواجهة للمعلم، اما في المدارس التقدمية، فتكون على مقاعد سهلة الحركة وتتيح للاطفال فرصة الحركة بحرية داخل غرفة الصف.
- **استعداد التلاميذ:** حيث اهتم الباحثون بالتفاعل بين استعداد التلاميذ والاجراءات العلاجية المتخذة داخل غرفة الصف.
- **السمات الشخصية للمعلم:** ومن اهم السمات التي اشار اليها الباحثون، الحماس والقدرة علىالتخطيط، التوافق، الوعي بالفروق الفردية، والاتزان.
- **الخبرات المدرسية والتوافق النفسي الاجتماعي :** اذ بينت الدراسة ان طبيعة الخبرات المدرسية المقدمة للتلاميذ تلعب دوراً في توافقهم او عدم توافقهم من الناحية النفسية الاجتماعية.
- **ميول الاطفال:** حيث وجدت الدراسات ان للعمر الزمني تأثيراً على ميول الاطفال في جميع المراحل العمرية، باستثناء سن العاشرة والحادية عشرة، كما ان ميول الاطفال متشابهة عند كلا الجنسي، ولوحظ ان الذكور يميلون نحو الالعاب المتسمة بالحركة والعنف في حين تميل الاناث للالعاب المرتبطة بالبيت وذات الطابع الاجتماعي .
- **الثواب والعقاب:** فقد اهتم الباحثون بانعكاساتهما على التلاميذ، من خلال عدد كبير من الدراسات لمعرفة اثرهما على العملية التعليمية (الريماوي، 1993).

ثالثا : رياض الاطفال Kindergarten

لقد كان الهدف الاساس من انشاء رياض الاطفال في بادىء الامر احتضان ورعاية اطفال النساء اللواتي خرجن الى العمل في المصانع ، على أثر الثورة الصناعية التي عرفتها اوروبا في القرن التاسع عشر، ثم تطور الامر من مجرد حضانة ورعاية الى تربية شاملة ترمي الى تنمية قدرات الاطفال وتسهيل نموهم في مرحلة هامة من مراحل حياتهم، كما اكتشف انه يمكن للروضة ان تلعب دوراً تعويضياً بالنسبة لاطفال الفئات المحرومة اقتصادياً واجتماعياً، حيث انها تقدم لهم البيئة التربوية قبل المدرسة بهدف آخر، الا وهو اعداد الطفل نفسيا واجتماعيا وعقليا للمدرسة الابتدائية وتعويده على نقل مناهجها وطرق عملها وجوها العام (الناشف، 1979).

ويؤكد فروبل أن الروضة تساعد الاطفال على التوافق مع البيئة، فهي تهيء فرصاً للاطفال للقيام بنشاطات تتوافق مع مرحلة نموهم، والتي ستعمل على نمو اجسامهم وحواسهم وقدراتهم العقلية، وستجعل بينهم وبين المجتمع الفة (Ramsey,1980).

ومن الواضح ان الطفل في هذه المرحلة من نموه تحركه مجموعة من الدوافع ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية، فدافع حب الاستطلاع والاستكشاف يدفع به للتعرف على الاشياء من حوله وللسؤال عن كل شيء، والدافع للتعلم يخلق لديه نهماً لتعلم خبرات جديدة، والدافع للعب يجعله ينخرط في لعبة معينة، ليمر الوقت دون أن يشعر الطفل حتى بحاجته للطعام، يمارس مهاراته الحركية والتمثيلية، ويفرغ ما لديه من طاقة جسمية ونفسيه.

وعليه فان وجود خبرات جديدة، وفرصاً للعب والاستكشاف أمور ضرورية لطفل هذه المرحلة، اضافة الى حاجة الطفل الى اقران ينخرط معهم في انشطة شبه منظمة بعيدا عن أعين الوالدين، ولعل رياض الاطفال هي المكان الذي يمكن ان يوفر له مثل هذه الاشباعات .

ونظر فروبل الى رياض الاطفال على انها المكان الذي ينبغي ان تتوفر فيه السعادة للطفل بدرجة تساعده على النمو بجميع مظاهره.

وأكد على أن أساس الخبرات التربوية للطفل هو حاجاته، كما اكد على أهمية اللعب والنشاط في النمو الروحي والخلقي، ونادى بضرورة ان تتيح الروضة النشاط التلقائي، ومباشرة الاشياء واستكشاف البيئة والتعبير عن الذات والتفاعل مع الاقران (الريماوي، 1993).

لقد انتشرت رياض الاطفال في بلادنا في الوقت الحاضر، بشكل واضح وبخاصة في المدن بفعل ما طرأ من تطور على العلاقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وفي القرى تقوم على ادارتها مؤسسات خاصة، همها العناية بصحة الطفل وتغذيته في الدرجة الاولى وتشرف عليها الجمعيات الخيرية بالتعاون مع دائرة الشؤون الاجتماعية.

اما في المدن فاغلبها ذو صبغة تعليمية، وكأنها مدرسة منظمة تعد الطفل لدخول المدرسة الابتدائية، وان كان للنشاط فيها الذي يقوم عن طريق اللعب دور يقل او يزيد حسب القائمين على الروضة، ومقدار وعيهم لاحتياجات الطفل وبضرورة العمل على تلبيتها (عدس ومصلح، 1983).

هذا وتصبح للروضة قيمتها اذا عملت على تلبية الحاجات الخاصة للطفل، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التعاون مع البيت امر جوهري لفهم كل طفل بغض النظر عن استعداداته وقدراته، وباختصار فان الهدف الاول والأهم للروضة هو العمل على اسعاد الطفل من خلال الاهتمام بالنواحي الصحية واكسابه العادات المقبولة ، وتوفير الأمن والاطمئنان له، وتلبية احتياجاته التربوية، وتوفير الالعاب الجماعية التي تجعل منه عضواً مقبولاً في جماعته، وهذا يتفق مع اهداف التربية الحديثة لمختلف الاعمار، وان تحقيقها في مرحلة ما قبل المدرسة ايسر واسهل، نظراً لما يتوقع ان يتمتع به برنامج الروضة من مرونة كافية، ونظراً لقلة عدد الطلاب في الصف الواحد، عنها في مراحل الدراسة الأخرى (الشناوي والاحمر، 1981).

ويمكن لرياض الاطفال اذا ما اعدت الاعداد السليم، أن تساهم في التنشئة الاجتماعية، وذلك من خلال تحقيق الاهداف التالية:

- تنمية الاحساس بالثقة في الغير والثقة في الآخرين.
- تنمية الاحساس بالاستقلالية مقابل الاحساس بالاعتمادية .

- مساعدة الطفل على الانفكاك التدريجي من التمركز حول الذات.
- تنمية وتهيئة استعدادات الطفل للحياة المدرسية .

إن أهمية دور رياض الاطفال في تنمية الطفل، والحماس لهذا الدور يجب ان لا ينسينا الحقائق التالية:

- ان كلمة روضة تعني حديقة، والحديقة تمثل المتعة والجمال والحرية واللعب للأطفال، لذا لا يجوز ان يطلق اسمٍ روضة على شقة في بناية يحجز في غرفها الاطفال ثلاث أو اربع ساعات يومياً.
- ان التربية في رياض الاطفلا هي التهيئة للتربية المدرسية وليست حلقة من حلقاتها، لذا لا يجوز بأي حال من الاحوال ان تتحول الروضة الى مدرسة.
- ان للطفل في هذه المرحلة مطالب جدية مقارنة بمطالب نمو الرضيع، وهي في نفس الوقت تختلف عن مطالب نمو مرحلة المدرسة الابتدائية، فهي بحاجة الى الحرية والتعلم عن طريق اللعب والنشاط، فاللعب هو النمو السليم لطفل الروضة، لا الدروس التي تلقى على غرار ما يحدث في المدرسة.
- ان تطلع فروبل، وهو اول من دعا الى انشاء رياض الاطفال، كان الى دور هذه المؤسسات في اتاحة الفرصة للاطفال كي يمارسوا انشطة تتوافق مع طبيعتهم، وتقوي اجسامهم، وتدرب حواسهم، وتنمي عقولهم، وتجعل بينهم وبين المجتمع والطبيعة الفة، وتصقل طبائعهم، وتقودهم الى أسس الحياة برمتها والى التوحد مع أنفسهمٍ، أي أنِ المطلوب منِ الروضة ان تساهم في التنمية الشاملة للطفل جسماً وعقلاً ولغة ووجداناً وعلاقات اجتماعية (الريماوي، 1993) .

أما من حيث واقع رياض الاطفال، فسنورد نتائج دراسة قام بها مردن، هدفت الى التعرف على مشكلات رياض الاطفال في العراق، واشارت النتائج الى عدد من المشكلات الهامة التي تعاني منها المعلمات في رياض الاطفال، وهي مرتبة تنازليا كما يلي:

قلة ملاءمة بنايات رياض الاطفال 79٪، قلة الالعاب والمواد الثقافية 43٪، عدم تخصص المعلمات في رياض الاطفال39٪، مشكلات مرتبطة بالاطفال مثل

الكذب والسرقة 24٪، عدم وجود تغذية أو عناية صحية 19٪ ، تذمر الاهل من الرسوم المدرسية 22٪، واخيراً صعوبة المواصلات 22٪ (مردن، 1970).

وقد قام احمد سليمان عودة بدراسة هدفت الى التعرف على واقع رياض الاطفال في الاردن، اشارت نتائجها الى ما يلي:-

- يتولى القطاع الخاص في الاردن والجمعيات الخيرية مهمة انشاء رياض الاطفال، وينصب الاهتمام على الكم، ويركز على الربح المادي على حساب العوائد التربوية، وان التجهيزات والأبنية، والمعلمات غير قادرة على الاستجابة لمهمة رياض الاطفال.
- تركز رياض الاطفال في برامجها على الجانب العقلي للطفل، وكأن المدرسة الابتدائية بدأت في مرحلة مبكرة.
- تشكو رياض الاطفال من عدم وجود مناهج وكتب محددة نظراً لضعف الاشراف والتوجيه، وبسبب عدم وجود معلمات مؤهلات للعمل في هذا الميدان.
- لوحظ غياب التنسيق والتعاون وتبادل الخبرات بين مختلف رياض الاطفال (عودة، 1978).

وفي دراسة أخرى هدفت الى التعرف الى اكثر المشكلات شيوعاً لدى معلمات رياض الاطفال في مدينة عمان، اظهرت النتائج ان ابرز المشلات التي تواجهها المعلمات في رياض الاطفال بالترتيب هي:

- عدم وجود فلسلفة واضحة ومحددة لرياض الاطفال، وقد يرجع ذلك الى عدم توفر مناهج تربوية خاصة بمرحلة ما قبل المدرسة على مستوى المملكة.
- قلة الدورات والفرص التدريبية اثناء الخدمة، وقد يرجع ذلك الى قلة عدد المشرفين التربويين الذين تقع على عاتقهم مثل تلك المهمات، حيث تبلغ نسبة عدد المشرفين الى المعلمات في رياض الاطفال (1 - 450).
- توقعات الآباء العالية والتي لا تتناسب مع قدرات اطفالهم، وقد يرجع السبب في ذلك الى قلة وعي الآباء وعدم معرفتهم بالقدرات الحقيقية لاطفالهم، كذلك ضعف البرامج الاعلامية المتعلقة بأهمية دور رياض الاطفال.
- طول الفترة الزمنية التي يتطلبها العمل، ويمكن تفسير ذلك بأن عدداً كبيرا من

المعلمات يرافقن الاطفال قبل بداية الدوام، وبعد انتهاء الدوام في حافلات نقل الاطفال، ويستغرق ذلك وقتا طويلا بسبب بعد اماكن سكن الاطفال عن رياض الاطفال.

- قلة توفر الادوات والالعاب التربوية، ويمكن تفسير ذلك بأن اصحاب رياض الاطفال يسعون الى أعلى عائد ربح على حساب العملية التربوية.
- عدم تخصص المعلمات في رياض الاطفال، ويرجع ذلك الى عدم وجود تشريع او تعليمات ملزمة لنوعية التخصص اللازم للعمل في رياض الاطفال، لذلك فان المعلمة غير المتخصصة، تجد صعوبة في كيفية التعامل مع الاطفال.
- قلة الدخل الناجم عن العمل، ويرجع ذلك الى ان راتب المعلمة متدن، بسبب زيادة عدد الخريجات العاطلات عن العمل، سواء على المستوى الجامعي او على مستوى كليات المجتمع.
- قلة اهتمام اولياء الامور بمتابعة اطفالهم، وقد يرجع ذلك الى نقص الوعي الاعلامي بأهمية متابعة الاطفال في هذه المرحلة، وعدم ادراكهم لأهمية مرحلة ما قبل الدراسة، بالاضافة الى انشغال الاهل، فالمعروف ان اطفال رياض الاطفال، غالباً ما ينتمون الى اسر يعمل بها كل من الاب والام، وبالتالي فان عدم توفر الوقت قد يكون سبباً وراء ذلك.
- اضطرار المعلمة لشراء ما تحتاجه لضمان سير العملية التربوية على نفقتها الخاصة، وهذا يرتبط بتقليل الانفاق على رياض الاطفال لتوفير اكبر قدر ممكن من الربح على حساب العملية التربوية (وريكات وجعارة، 1994).

واخيرا فان نظرة متفحصة لواقع رياض الاطفال في الاردن، وفي مختلف اقطار الوطن العربي تشير بوضوح إلى ان هذه المؤسسة الاجتماعية التربوية الهامة، غير قادرة بوضعها الراهن على الوفاء بمتطلبات النماء السوي المتكامل لشخصية الطفل، الامر الذي يتطلب جهداً وطنياً، وعلى جميع المستويات لاعادة النظر في جملة المتغيرات التي ترتبط برياض الاطفال، والعمل على اعادة تنظيمها بما يخدم عملية التنشئة الاجتماعية في بداياتها الاولى.

رابعا: وسائل الاعلام Media

من الملاحظ في حياتنا المعاصرة، ان دور وسائل الاعلام قد تعاظم بشكل هائل، وفي ضوء ذلك يذهب البعض الى ان التغير الثقافي ما هو الا ثمرة من ثمرات وسائل الاعلام.

وان دل ذلك على شيء، فانما يدل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل، اذ ان معظم صور الابتداع والاختراع، والاكتشاف تكون الهاما من وعي الخبرة، والاتصال بالآخرين، ومعايشة وسائل الاعلام، والاطلاع على بحوث ودراسات مماثلة يتخذها المجددون عموما منطلقا يتوصلون من خلاله الى ابتكاراتهم (الخريجي،1983).

ان كافة وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والمطبوعة تلعب دوراً بارزاً في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على انماط سلوكية معينة، وتؤثر وسائل الاعلام في عملية التنشئة الاجتماعية في النواحي التالية:

- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات وتناسب كافة الاعمار.
- تيسير التأثر بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الاخرى بما تقدمه من افلام ووسائل اخبارية.
- اشباع الحاجة الى المعلومات والاخبار.
- التسلية والترفيه (الغزوي، 1992).

اما الاساليب التي تستخدمها وسائل الاعلام في التنشئة الاجتماعية للطفل فهي:-

- **التكرار:** اذ تعمد وسائل الاعلام الى احداث تأثير معين عن طريق تكرار انواع معينة من العلاقات والشخصيات والافكار والصور، ومثل هذا التكرار، في القصص والكتب المصورة ومجلات الاطفال والاذاعة والتلفزيون والسينما يعرف الاطفال اشياء كثيرة عن الحياة وعن مجتمعهم.
- **الجاذبية:** ومما يضاعف من أثر التكرار، تنوع الاساليب التي تشد الاطفال الى وسائل الاعلام المختلفة، واساليب الجذب هذه، قد بلغت درجة كبيرة من القوة، وسوف تتزايد مع تقدم التقنية وانتشار ادوات واجهزة الاعلام الحديثة المتطورة وزيادة عدد من يتعرضون لها من الاطفال.

- الدعوة الى المشاركة: قد يلجأ موجهو بعض وسائل الاعلام الى دعوة الاطفال الى المشاركة الفعلية، اذا كان هذا ممكنا، او المشاركة بالكتابة او الرسم، لابداء رأي ، وحل مشكلة او تعبير بالرسم او بالكتابة عن موضوع معين.
- عرض النماذج : وهذه النماذج قد تكون نماذج شخصية، يتمثل فيها سلوك معين لشخص يشغل مكانة اجتماعية معينة، وقد تكون هذه النماذج مختلفة، وايا كان شكل هذه النماذج، فانها اما ان تكون موجبة فيتضمن عرضها دعوة صريحة للاقتداء بها، أو أن تكون سلبية يتضمن عرضها دعوة صريحة بنقدها وعدم تقليدها (الكندري، 1992).

وقد حظي التلفزيون من بين وسائل الاعلام المختلفة باهتمام خاص، ويرى جورج كومستك (Comstock) ان التلفزيون يلعب دوراً رئيساً في تنشئة الطفل الاجتماعية، يتنافس في ذلك مع الاسرة والمدرسين وكافة المؤسسات التربوية الأخرى، ويؤثر على قيم ومعتقدات وتوقعات الاطفال (الريماوي، 1993).

ويمكن للمتتبع لنشأة التلفزيون أن يدرك بسهولة ان البدايات الاولى لاستخدامه كانت في الثلاثينيات من هذا القرن، حيث تحقق اول بث للصوت والصورة معاً في اوخر آذار عام (1930) في الولايات المتحدة (الفرا، 1984،6).

والتلفزيون جهاز لا يكاد يخلو منه بيت، وهو اكثر اجهزة الاتصال تأثيراً في الافراد، فهو يجذب انتباه الصغير والكبير، اذ يجمع بين الصوت والصورة المتحركة، بل والملونة في اغلب الاحيان.

ويذكر ان خطورة دور التلفزيون في حياة الاطفال بدأت تبرز خلال السنوات الاخيرة، حيث اشارت نتائج الدراسات الى مكانته المتميزة بين وسائل الاتصال الأخرى بصفة عامة، وفي حياة الاطفال بصفة خاصة (Williams, 1982) .

ويذكر خفاجي (1983)، خصائص استخدام التلفاز في التعليم، على النحو التالي:

- الامتداد اللانهائي، وهذه خصوصية ذات قيمة تعليمية كبرى، ذلك انه متى تم انتاج البرامج التعليمية او التربوية ، اصبح بالامكان بثها الى اعداد كبيرة من الجماعات والأفراد الذين يوجدون داخل نطاق شبكة الارسال.

- ينقل جهاز التلفزيون الصوت والصورة، وبذلك يمكنه الوصول الى المشاهدين عن طريق حاستي السمع والبصر .
- يتصف التلفاز بالديناميكية والحركة، وعندما تخضع الحركة لخطة معينة مدروسة ومنطقية، لها هدف محدد، تزداد الرغبة في التعلم، ويزداد الاقبال عليه.
- يعتبرالتلفاز وسيلة جامعة بمعنى انه يمكن عن طريقه عرض جميع المواد السمعية والبصرية الاخرى، ويمكن عرض الصور الثابتة والشرائح والمجسمات واللوحات الايضاحية وغير ذلك (خفاجي، 1983).

ويرتبط التلفاز بتربية الاطفال وتطورهم من جانبين:

- **الاول:** استخدامه كاداة لتقديم المادة الدراسية، وذلك عندما يتم استخدامه في البرامج التربوية.
- **الثاني:** كجهاز يقضي الاطفال . بل والكبار ايضاً جزءاً كبيراً من وقتهم في مشاهدة برامجه المختلفة والمتنوعة، فيتأثرون بما يعرض على شاشته.

وقد كانت آثار مشاهدة التلفزيون على الجانب الشخصي الاجتماعي للاطفال، اول موضوع يسترعي انتباه الباحثين، وكان ان بدأت هذه الابحاث بتقصي آثار العنف الذي يعرض على شاشة التلفزيون في السلوك العدواني، ويمكن القول بوجه عام ان البحوث لم تصل الى نتائج حاسمة في هذا الصدد (Comstock ,et al, 1978).

وبعد ذلك بدأ موضوع آثار مشاهدة التلفزيون على التطور المعرفي للأطفال ونشاطهم المدرسي يستثير انتباه الباحثين، فأجريت دراسات عديدة تستقصي الفترة الزمنية التي يقضيها الاطفال في مشاهدة التلفزيون وعادات الاطفال السلوكية اثناء المشاهدة، والآثار السلبية والايجابية التي تتركها تلك المشاهدات على تطورهم المعرفي ونشاطهم الدراسي، ولم تكن نتائج الدراسات حول آثار التلفزيون على التطور المعرفي حاسمة (Hornik, 1981) .

وبالرغم من الأهمية القصوى للتلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية، الا ان الجدل ما زال محتدماً بين انصار هذا الجهاز ومعارضيه، ويحاول كل منهم ان يورد الحجج المؤيدة لوجهة نظره.

وعلى أي حال فان الاهتمام بهذا الجهاز، ووعي القائمين على تخطيط برامجه

واختيار المناسب منها، سيجعل من هذا الجهاز دون شك ، النافذة التي نطل من خلالها على العالم بمختلف توجهاته وثقافاته ويكون اداة فاعلة في عمليات التطبيع الاجتماعي.

خامسا - جماعة الأقران Peers Group

يشير اصطلاح الرفاق الى هؤلاء الاطفال الذين يشبهون الطفل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي، وفي صفات اخرى كالسن ، وظهر حديثا اتجاه مؤداه انه يمكن تصنيف الاطفال في جماعة رفاق معينة على اساس من تفاعلهم على نفس المستوى السلوكي من التعقيد، أكثر من التصينف على اساس عامل السن، وذلك لأن السلوك يتوقف على مستوى نضج الطفل اكثر مما يتوقف على عمره الزمني، ولذلك نجد ان طفلا متقدما في السن ، يلعب مثلا مع اطفال اصغر منه سنا (الكندري،1992) .

يتحرر الطفل جزئياً في مرحلة ما قبل المدرسة من التمركز حول الذات، ويبدأ ينخرط في اللعب مع جماعة الاقران سواء في الجوار القريب من البيت، او في روضة الاطفال، واصبح الطفل قادراً على تمثل بعض القواعد التي تنتظم من خلالها الالعاب، وان يكون عضواً في جماعة وان يتواصل بعض الشيء مع الآخرين (الريماوي، 1993).

ويزداد تأثير الرفاق في سن ما قبل المدرسة، حيث يطرأ على سلوك اللعب عند الطفل تغير ظاهر، يتمثل في الانتقال من اللعب الانعزالي الى اللعب الاجتماعي، ويلاحظ ان هناك تفضيلاً للعب مع الرفاق عن اللعب مع الكبار (الكندري 1992).

ولقد اظهرت الدراسات الحديثة حول نماء الاطفال وتطورهم ان استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم والتطور التقدميين، وبدون هذا الاستخدام يعاق التعلم والنمو، واعتبر اللعب افضل وسط قادرعلى اتاحة فرص استخدام الحواس والعقل بصورة بناءة ومربية، فمن خلال اللعب، يكتشف الطفل بيئته، ويتعرف على عناصرها ومثيراتها المتنوعة والمختلفة، ويتعلم عن ذاته فيتعرف من هو، فيعرف مركزه وموقعه ويتعلم ادواره وادوار الذين يحيطون به من الكبار والاقران.

ومن خلال ممارسته لالوان اللعب المختلفة مع اقرانه، وتفاعله مع مواده وادواته يتعلم ثقافة مجتمعه وقيمه، ويطور قدراته ومهارات التفكير المختلفة التي يحتاجها في رحلته عن طريق النماء والتطور كما يكتسب اللغة، وهي اداة اساسية وهامة في التفاعل والتواصل مع العناصر البشرية في البيئة (بلقيس ومرعي، 1982).

وبانتقال الطفل الى مرحلة المدرسة الابتدائية، بكل ما يتضمنه هذا الانتقال من تغيرات عميقة في وعيه لجسمه ولذاته ودوره الجنسي، وفي استعداده للانضباط للنظام المدرسي، وقدرته على التواصل الفاعل، واستقلاله نفسيا عن الاسرة، كل ذلك يتوقع ان ينعكس على طبيعة علاقاته برفاقه وتبدأ بوادر ظهور الفريق والتي تتكامل تدريجيا مع النمو عبر هذه المرحلة (الريماوي، 1993).

وتحقق العلاقات مع جماعة الرفاق كثيرا من الاهداف من بينها تعليم الطفل كيفية اللعب وفقاً لقواعد المباريات الاجتماعية، وتساعد في تزويد الطفل بالمعلومات والحقائق (الكندري، 1992).

وفي سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ ظهور تأثير جماعة الرفاق في تطور شخصية الطفل، اذ يصبح الرفاق نماذج سلوكية يمكن تقليدها، وتصبح جماعة الرفاق كذلك مصدراً لثواب وعقاب سلوك الطفل، ومحكات يقيس الطفل بواسطتها صلاحية سلوكه الخاص ومدى فاعليته، كما ويصبح الرفاق مصدراً للتفاعل الاجتماعي، ومتنفساً لمشاعر الغضب والعدوان التي غالباً ما تكبت في البيت (توق وعدس، 1984) .

ومن الجوانب التي اهتم بها الباحثون في مجالات التفاعل بين الاقران التغيرات التي تطرأ على السلوك الاجتماعي والسلوك العدواني لدى اطفال هذه المرحلة، اذ تشير الدراسات الى ان هؤلاء الاطفال اقل ميلا الى استخدام الاساليب العدوانية العنيفة، ذلك ان لديهم من الطرق الاخرى للحصول على ما يريدون ما يجنبهم الاساليب العدوانية.

وفي دراسة قام بها سعد وسليمان (1992) ، بهدف التعرف على دور جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية ، والسلوك القيادي لدى عينة من المراهقين، والتعرف على العلاقة بين التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي

لديهم ، تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها المراهقون المتوجهون نحو الأقران ، والمراهقون المتوجهون نحو الوالدين ، وكذلك في مؤشرات مقياس الاتجاه نحو السلوك القيادي لصالح المراهقين المتوجهين نحو الأقران (سعد وسليمان ، 1992) .

واهتم الباحثون كذلك بنشوء الصداقات بسبب فهم الطفل لذاته ولذوات الآخرين، ووعي الطفل ان للآخرين افكارهم ومشاعرهم حتى لو لم يعبروا عنها، ومنها ما يمكن ان يقدمه الصديق من عون. وكما يتطور مفهوم الصداقة يتطور مفهوم الانخراط في جماعة تبعاً للعمر الزمني، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يكون لدى الاطفال حس ضعيف بالفريق وعضويته وبالانتماء له، بينما في نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية يتكون لدى الاطفال حس واضح بالفريق وتمييز دقيق بين من هم فيه ومن هم خارجه (الريماوي، 1993) .

وقد استخدمت جماعة الاقران حديثاً في مجال العلاج النفسي، فيما أصبح يسمى باعادة التنشئة الاجتماعية، وتعتمد هذه الوظيفة الجديدة على الافتراض الذي يرى ان الاختلال الوظيفي في المهارات الاجتماعية ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي نتيجة للظروف غير السوية التي عانى منها الفرد في نشأته في اسرته، ويعاني منها الآن، في مواجهته لمشكلات المجتمع الذي ينتمي اليه. وتتطلب عملية تصحيح مسار نموه الاجتماعي وجوده لبعض الوقت في بيئة تحميه من صراعات المجتمع الخارجي التي لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها (الكندري،1992) .

وقد لاحظ الباحثون وجود معايير تحكم سلوك الفريق، من بينها المساواة التي تساعد على انسجام افراد الفريق وتماسكه. وغالبا ما تكون هذه المعايير على وفاق مع معايير الاسرة والمجتمع، ومن هنا اصبح لجماعة الاقران دور رئيس في التنشئة الاجتماعية للاطفال، وكل من يتمرد على معايير الفريق يطرد من الجماعة (الريماوي،1993) .

سادسا: المؤسسات الدينية Religious Institutions

تقوم دور العبادة بدور مهم ووظيفة حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية، لما

تتميز به من خصائص فريدة، اهمها احاطتها بهالة من التقديس، وثبات وايجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للافراد، والاجماع على تدعيمها (الغزوي، 1992).

وتلعب المؤسسات الدينية دوراً هاما في التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث:

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك، بما يضمن سعادة افراد المجتمع والبشرية جمعاء.
- امداد الفرد باطار سلوكي، نابع من تعاليم دينه.
- الدعوة الى ترجمة التعاليم السماوية الى ممارسة عملية، وتنمية الضمير عند الفرد والجماعة.
- توحيد السلوك الاجتماعي، والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية
- وتتبع دور العبادة الاساليب النفسية والاجتماعية في غرس قيمها الدينية التي لها اثر كبير في التنشئة الاجتماعية مثل:

أ- الترغيب والترهيب والدعوة الى السلوك السوي، طمعاً في الثواب ورضا النفس، والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنبا للعقاب وعدم الرضا عن النفس.

ب - التكرار والاقناع والدعوة الى المشاركة الجماعية.

جـ - الارشاد العملي، وعرض النماذج السلوكية المثالية (الكندري ، 1992).

ومن هنا نلاحظ اهمية المؤسسات الدينية كوسيلة من وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية، باعتبارها مؤسسات تربوية اجتماعية لها دورها الديني والدنيوي الهام.

مما سبق يتضح ان عدد المؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها الطفل يتزايد، وتزداد درجة تعاونها وتشابكها واحتياجه لها ايضا، كلما تدرج في مراحل نموه الاجتماعي، فيتعلم ماهو مشترك بين هذه المؤسسات، كما يتعلم ما هو خاص ببعضها دون البعض الآخر. وكلها تلعب دوراً فعالا من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية المتكاملة للفرد.

الفصل العاشر
التنشئة في الإسلام

مقدمة

مفهوم التربية الإسلامية

أهمية التربية الإسلامية

مكانة الإنسان في الإسلام

أسس التربية الإسلامية

حقوق الطفل في الإسلام

صفات المربي الأساسية

أبعاد التنشئة الإسلامية

أساليب التربية في الإسلام

الفصل العاشر

التنشئة في الإسلام

مقدمة

النظم الدينية نظم أزلية بغض النظر عن كونها مقنعة أو غير مقنعة، فقد حاول الإنسان منذ وجوده، أن يفسر ما يجري حوله من حركات الطبيعة وظواهرها الغامضة، التي لم تكن لديه القدرة على التأثير فيها، أي تلك الظواهر التي يعجز الإنسان عن فهمها والتأثير فيها، فافترض وجود قوى خفية، تحرك هذه الظواهر، ولها القدرة في السيطرة عليها، ومن هنا نشأت أول فكرة دينية أجمع عليها الأفراد، ومن خلال ذلك تكونت رابطة اجتماعية غيبية جمعت حولها الناس.

إن محاولة تفسير الظواهر التي واجهها الإنسان، كانت للتخلص من الخوف والشك اعترافاً بالعجز والقصور، الأمر الذي حدا بالأفراد، إلى إرجاع كل ظاهرة من هذا النوع، إلى قوة مثالية جبارة، ترتقي فوق كل خوف وعجز، وقد كانت وما زالت هذه التفسيرات تنتظم نوازع الوجود الغامضة في الدين، على الرغم من كل ما حدث من تطورات علمية في المجتمعات الإنسانية (الحوراني، 1973).

ويعتبر تايلور من أوائل العلماء الذين اهتموا بالدين، وهو صاحب نظرية الأرواح، التي تقوم على أن الإنسان آمن في بداية الأمر بالأحلام، وانفصال الأرواح عن الجسد، الذي يحدث في حالات الغيبوبة والموت، حيث تنفصل الروح عن الجسد، وتؤثر على الأشخاص الأحياء، فخاف منها الإنسان، وتقرب إليها بالدعوات والصلوات والهدايا والقرابين، وهكذا نشأت العبادة عند أسلافنا (سليم، 1975).

إن التفكير الديني عند الإنسان، يسعى للبحث عن اليقين في الطبيعة، وينشد فهم أسباب وجود الإنسان ومعرفة أسرار الحياة الغامضة بالنسبة له، وما يحيط به من غموض لم يستطع الإنسان إدراكه مباشرة (عمر، 1984) .

ويلاحظ أن العلاقة بين الدين والسلوك الاجتماعي والشخصي، علاقة وثيقة وعميقة الصلة، فمن خلال تركيز الدين على مثل أخلاقية كالحلال والحرام، والخير والشر، والثواب والعقاب، فإنه يدخل بعمق في حياة المجتمع، ولهذا فقد حظي الدين

باهتمام الدراسات الاجتماعية (Merton, 1961) .

ويمثل الدين كنظام اجتماعي مجموعة من الظواهر العقائدية والعبادات التي تعطي معنى للحياة البشرية، وتعمل على تنظيم السلوك الإنساني حيال عالم الغيبيات كعقيدة يشرك فيها جماعة من الأفراد الذين يكو نون وحدة متماسكة.

ويرى دوركايم أن الدين "نظام موحد للمعتقدات والممارسات المتعلقة بالأشياء المقدسة، ووظيفة المعتقدات والممارسات السائدة في مجتمع معين، هي التوحيد بين اولئك الذين يؤمنون بها" (الغزوي، 1992).

ويعني الدين بشكل عام مجموعة معتقدات تؤمن بها جماعة ما، وتكون نظاماً متصلاً يتعلق في الغالب بعالم ما بعد الطبيعة، وممارسة شعائر وطقوس مقدسة، والاعتقاد بقوة روحية عليا (بدوي، 1977، 353).

ويمارس الدين وظائف متعددة ومختلفة، سواء على الصعيد الفردي أو الاجتماعي، فبالنسبة لوظائف الدين تجاه الفرد، فهو الذي يعطيه الشعور والإحساس بالأمن والطمأنينة والاستقرار، كما أنه يحدد للفرد هويته، وانتماءه للجماعة، وقبوله للقيم والمعتقدات التي ينظمها الدين، حول الطبيعة البشرية ومن خلال مشاركة الفرد في العبادات والشعائر. أما بالنسبة لوظيفة الدين تجاه المجتمع، فهي تنظيم وإدامة وتبادل العواطف التي يعتمد عليها بقاء المجتمع ودوامه واستمراره (النوري، 1970).

ومن فضل الإسلام على البشرية أن جاءها بمنهاج شامل قويم في تربية النفوس، وتنشئة الأجيال، وتكوين الأمم، وبناء الحضارات، وإرساء قواعد المجد والمدنية، وما ذاك الا لتحويل الإنسانية التائهة من ظلمات الشرك والجهل، إلى نور التوحيد والعلم والهدى والاستقرار.

وقد عني الإسلام بالتنشئة الاجتماعية، وبتربية الأبناء وحض عليها، واعتبرها من أبرز المسؤوليات التي يجب أن يطلع بها المربون (علوان، 1981).

مفهوم التربية الإسلامية

التربية الإسلامية هي: "علم إعداد الإنسان المسلم لحياتي الدنيا والآخرة، إعداداً كاملاً من الناحية الصحية، والعقلية، والعملية، والاعتقادية والروحية، والأخلاقية، والاجتماعية، والارادية، والابداعية، في جميع مراحل نموه، في ضوء

المبادىء والقيم التي جاء بها الإسلام، وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي بينها" (ملكاوي،1991).

وتعتبر التربية في الإسلام لوناً خاصاً يمثل أسلوب بناء الإنسان المتوازن المتكامل، وطريقة لبناء ذاته وتكوين شخصيته عقلياً ووجدانيا، وترمي إلى صقل العقل الإنساني، إلى أقصى طاقاته من أجل خدمة الفرد من ناحية ورفع شأن المجتمع من ناحية أخرى.

وهي مصنع تربوي يمكن أن يشكل الفرد ويصنعه في ضوء مثل عليا وقيم سامية، فهي تنشئة تهيء له فرص النمو في مختلف الجوانب، وتمده بوسائل النصح المتوازن، وتشكله بصورة يتلاءم فيها سلوكه مع معتقداته وقيمه (السويدي، 1989).

أهمية التربية الإسلامية

التربية الإسلامية تربية اجتماعية، تعمل على تنظيم علاقة الفرد بالأسرة التي ينتمي إليها، وعلاقة الجماعة بالمجتمع، وتعمل التربية الإسلامية على تنمية روح المبادأة والمسؤولية الفردية، وتبرز أهمية التربية الإسلامية من خلال الوظائف التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع، ومن هذه الوظائف:

1 . تقويم الناشئين والسمو بهم وإسعادهم في حاضرهم ومستقبلهم.

2 . تزكي القلوب وتطهر النفوس، وتربي الضمائر، وتطبعهم بالخصال الحميدة، وتنير للناشئين طريق الهدى، فيحرصون على طاعة ربهم من جهة، وقيام علاقتهم بأبناء المجتمع، على أساس متفق من الحب والتعاون من جهة أخرى.

3 - تزويد الفرد بعقيدة معينة، وترسيخ هذه العقيدة في نفسه بحيث تصبح جزءاً من تكوينه الكلي، وهي في هذه الحالة إنما تستجيب لمتطلبات الإنسان وتشبع لديه حاجة أساسية من حاجاته النفسية.

4 - تحدد للإنسان الأحكام والمبادىء والقواعد والمهارات التي بها ينتظم سلوكه حين تعامله مع ربه اثناء عبادته، وعن طريقها يكتسب القيم والمثل والفضائل، ومن خلالها يشعر الفرد بالسمو الروحي والصفاء النفسي والراحة والطمأنينة.

5 - تزود الفرد بذخيرة واسعة من المعلومات والمعارف المتصلة بمبادىء الدين وأحكامه ومناهجه، وتكسبه الكثير من الخبرات التي من شأنها العمل على تكوين شخصيته وتنميتها.

6 - تمكن الفرد والمجتمع على حد سواء من التمسك بالدين روحياً وعملياً مما يؤدي إلى حياة طيبة للفرد والمجتمع.

7 - تمثل وسيلة لعصمة الأبناء وتسليحهم بما يقيهم، ويقي المجتمع الإسلامي من طغيان الاتجاهات المادية والإلحادية.

8 - الدور النفسي للتربية الإسلامية، بما تحققه للنفس الإنسانية من توافق داخلي وخارجي.

إن أهمية التربية الإسلامية، ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية، من الأمور التي يصعب تناولها على سبيل الحصر، لأن ذلك يعني التعرض لكل جوانب الحياة (السويدي، 1989).

مكانة الإنسان في الإسلام

للإنسان مكانة متميزة بين مخلوقات الله، فهو مخلوق كرمه الله تعالى وفضله على كثير من مخلوقاته، قال تعالى: ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾. (الاسراء 70)

ومن مظاهر التكريم والتفضيل للإنسان، أن الله تعالى خلقه بيده، وهذه ميزة لم يحترمها إبليس، فعاتبه الله على ذلك، قال تعالى: ﴿قَالَ يَٰٓإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ ﴾. (ص 75)

ومن مظاهر التكريم أن خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان في أحسن صورة وأجمل تكوين، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِيٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾. (التين 4)

ومن مظاهر التكريم والتفضيل للإنسان، أنه المخلوق الوحيد من بين جميع مخلوقات الله تعالى، الذي نفخ الله فيه من روحه، قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿71﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي..﴾ (ص 71، 72)

ومن المشاهد الأخرى الدالة على تكريم الإنسان، ومكانته المرموقة، أن الله تعالى جعل الملائكة تسجد لآدم عليه السلام حيث قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿71﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿72﴾ فَسَجَدَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴾ (ص 71، 72، 73) (النجار، 1995).

أسس التربية الإسلامية

تقوم التربية الإسلامية على الأسس التالية:

1. تقوم على أساس من تقديم تصورات تتصل بحقيقة الألوهية، والكون والإنسان، ليس بهدف المعرفة فقط، بل لوضع أساس أو فلسفة لحياة المجتمع والفرد (وزان، 1983).

2. تقوم على أساس من تكوين العقيدة الدينية لدى الفرد والمجتمع من خلال الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتصورات التي يتضمنها هيكلها النظري، وتتعدى ذلك إلى الرعاية والتعهد.

3. تقوم على تنمية الإحساس والشعور الديني وتقويته إلى حد الوصول إلى درجة العاطفة الدينية القوية المرتبطة بالله، فتتمكن من قلب الفرد، وتحكم جميع أنماط سلوكه.

4. تقوم على أساس العناية ببناء سلوك الفرد على المثل العليا والأخلاق الفاضلة، التي تتمثل في مجموعة القيم والاتجاهات والمبادىء التي تعتبر جزءاً من الهيكل النظري للدين وجزءاً من العقيدة الدينية.

5 - تقوم التربية الإسلامية على أساس من تحقيق الصلة الدائمة بالله عن طريق العبادات التي تعتبر غاية ووسيلة في الوقت نفسه.

حقوق الطفل في الإسلام

إن الحديث عن حقوق الطفل في الإسلام، وأهمية مرحلة الطفولة، لا يعني بأن اهتمام الإسلام مقتصر فقط على هذه المرحلة، فحقيقة الأمر أن الإنسان يعنى بالإنسان عبر مراحل حياته المختلفة.

إن المتدبر لآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، يلمس بوضوح الروح التي تفيض بالحنو والرعاية على الأطفال. ومن مظاهر الحفاوة بالأطفال، أن وصف الله تعالى عباد الرحمن بأنهم يحبون الأطفال، ويدعون الله أن يرزقهم من الذرية ما يكون مصدر طمأنينة لنفوسهم ومبعث سعادة لقلوبهم، يقول تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴾. (الفرقان 74)

أما رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد جعل الاطفال من أسباب نزول الرحمة، وارتفاع العذاب من الأرض، اذ يقول : (**لولا عباد ركع، وصبية رضع، وبهائم رتع، لصب عليكم العذاب صبا**). ونراه عليه السلام يبكي حين توفي ولده ابراهيم، ويقول: (إن العين لتدمع، وإن القلب ليخشع، وإنا على فراقك يا ابراهيم لمحزونون).

وقد حرر الإسلام حقوقاً للأبناء على آبائهم، كي تصبح رعاية الطفل حقيقة عملية وواقعاً ملموساً، وفيما يلي بيان لأبرز هذه الحقوق:

1 - العناية بالطفل جنيناً قبل أن يولد

اهتم الإسلام بضروة العناية بالطفل قبل أن يولد وذلك من خلال:

أ - حسن اختيار الأم: إن شمولية الإسلام في تشريعاته جعلت من حقوق الطفل أن يحسن الأب اختيار أمه، لأن هذه الشمولية تتناول مراحل حياة الإنسان قبل الحمل والى ما بعد الموت. ويقول عليه السلام: "تخيروا لنطفكم".

ب - العناية بصحة الأم الحامل: ويتطلب ذلك توفير الغذاء الكافي لها، وحسن معاملتها، وحمايتها من تعاطي المواد الضارة بالصحة كالكحول والتدخين، وتقديم العلاج اللازم والرعاية الطبية المناسبة.

جـ - حفظ حق الجنين في الميراث: حيث قضت الشريعة بوقف تقسيم التركة حتى تضع الأم حملها، كي ينال الطفل نصيبه مما ترك والده ذكراً كان أم انثى.

د - مراعاة صحة الجنين: حيث شرع بعض الأحكام والرخص للأم بقصد الحفاظ على صحة الجنين وحياته، كالإفطار في رمضان.

2 - العناية بالطفل بعد الولادة

يستمر اهتمام الإسلام بالطفل بعد أن يفارق ظلمات الرحم إلى عالم الحياة والنور، ومن أبرز حقوقه بعد الولادة:

أ - حفظ نسبه: من أول الحقوق التي يكتسبها المولود في ظل تعاليم الشريعة الإسلامية، ثبوت النسب، والنسب هو اتصال شخص بغيره لانتهاء أحدهما في الولادة إلى الآخر.

ب - حسن اختيار الاسم: يقول عليه الصلاة والسلام: "إنكم يوم القيامة تدعون

باسمائكم، واسماء آبائكم، فأحسنوا أسماءكم"، لذلك يجب الابتعاد عن الأسماء التي تبعث على السخرية والخجل.

جـ - الحق في الرضاعة: فمن حق الطفل على أبيه أن يوفر له أسباب الرضاع لمدة عامين، لقوله تعالى: ﴿ ۞ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ... ﴾. (البقرة 233)

د - الحق في الحضانة: وذلك اذا تعذر على الأم القيام بهذه المهمة لسبب أو لآخر، وعندها على الأب أن يختار حاضنة تصلح لأن تكون قدوة صالحة للولد أو البنت.

هـ - حق النفقة: فمن حق الأبناء على آبائهم أن ينفقوا عليهم ما دام هؤلاء الأبناء لا يملكون مالاً، وغير قادرين على الكسب.

و - التربية والتعليم: من أهم حقوق الأطفال بعد الولادة، أن يحظوا بالتربية الصحيحة التي يريدها الإسلام، المتفقة مع منهج القرآن والسنة (عقلة،1990).

صفات المربي الأساسية

وضع الإسلام بقواعده التشريعية الشاملة، ومبادئه التربوية الخالدة أصولاً ومناهج في تنمية شخصية أفراد المجتمع في مختلف الجوانب، وهي مبادىء واضحة نبيلة المقصد، اذا وجدت المربين الاكفياء القادرين على القيام بهذه المهمة، وقد حدد الإسلام السمات التالية للمربي:

1 - الإخلاص

على المربي أن يحرر نيته، ويخلص لله في كل عمل تربوي يقوم به. سواء أكان هذا العمل أمراً أو نهياً أو نصحاً أو ملاحظة أو عقوبة، والإخلاص في القول والعمل هو من أسس الإيمان ومقتضيات الإسلام، لا يقبل الله تعالى العمل إلا به، يقول تعالى:

﴿ وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعْبُدُواْ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ ۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلْقَيِّمَةِ ﴾. (البينة 5)

2 - التقوى

وهي كما عرفها العلماء، أن لا يراك الله حيث نهاك، وأن لا يفقدك حيث أمرك، وعرف آخرون التقوى بأنها اتقاء عذاب الله بصالح العمل والخشية منه في السر والعلن. يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ﴾. (الأحزاب 70)

3 - العلم

يجب على المربي أن يكون عالماً بأصول التربية التي جاء بها الإسلام، وأن يكون على دراية بمبادىء الأخلاق، متفهماً لأنظمة الإسلام وقواعد الشريعة، ليكون قادراً على وضع الأشياء في موضعها، ويربي النشء على أصولها وبمقتضاها، ويسير في طريق الإصلاح والتربية على أسس متينة من تعاليم القرآن الكريم والسنة والنبوية قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾. (الزمر 9)

4 - الحلم

وهو من الصفات الأساسية التي تساعد على نجاح المربي في مهمته التربوية، فبها ينجذب الطفل نحو معلمه، وبسببها يستجيب لمربيه، ويتخلى عن الأخلاق الرذيلة، والحلم من أعظم الفضائل النفسية والخلقية التي تجعل الإنسان في قمة الأدب ، وفي ذروة الكمال، وأعلى مراتب الأخلاق. يقول تعالى: ﴿ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾. (فصلت 34) ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إن الرفق لا يكون في شيء الا زانه، ولا ينزع من شيء الا شانه ".

5 - المسؤلية

من الأمور التي يجب أن يدركها المربي، وتتأصل في بؤرة شعوره ووجدانه، مسؤوليته الكبرى في تربية الأبناء من الناحية الإيمانية والسلوكية، والجسمية والنفسية، والعقلية، والاجتماعية. هذا الإحساس يدفعه لأن ينطلق بكليته في مراقبة الأبناء وملاحظتهم، وفي توجيهه وملاحقته، وتعويده وتأديبه.

يقول تعالى: ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿92﴾ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾. (الحجر 92، 93) ويقول عليه السلام: "إن الله سائل كل راع عما استرعاه حفظ أم ضيع " (علوان، 1981).

أبعاد التنشئة الإسلامية

التربية الإسلامية نظام متكامل يشمل فلسفة التربية وأهدافها. ومناهج التعليم وما إلى ذلك. وفيما يتعلق بجوانب التربية المباشرة للفرد. فقد غطت التربية الاسلامية بشمول وتوازن كل جوانب النمو المختلفة، ضمن منطلق نظرتها المتكاملة الشاملة المتوازنة.

والوصول إلى التوازن في حياة الإنسان متعدد الطاقات والاتجاهات، ليس أمراً

هيناً، ومع ذلك فهو هدف يستحق كل ما يبذل فيه من جهد لأنه يحقق للإنسان أقصى ما يستطيعه من سعادة وسلام وانتاج ، في كل حقل من حقول الانتاج المادي والمعنوي (ملكاوي، 1991).

أما أبعاد ومجالات التنشئة الإسلامية فهي:

أولاً : التربية الإيمانية والروحية Spiritual Education

لقد عني الإسلام بتربية الطفل عقائدياً وروحياً، ورسمت التربية الإسلامية طريقها الحق في بناء الإنسان، بحيث يكون معتصماً بالله عن الخطأ والفساد، وحين تخلو التربية من قيم العقيدة والروح والأخلاق فإنها لن تكون إلا جرياً وراء الحياة وأخطاء المجتمعات، دون أن يكون لها إطار تعرفه أو هدف يمكن تحديده(عقلة، 1990).

والمقصود بالتربية الإيمانية، ربط الطفل منذ تعقله بأصول الإيمان، وتعويده منذ تفهمه أركان الإسلام، وتعليمه من حين تمييزه مبادىء الشريعة الإسلامية الغراء. ونعني بأصول الإيمان، كل ما ثبت عن طريق الخبر الصادق من الحقائق الإيمانية، والأمور الغيبية كالإيمان بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بالملائكة، والإيمان بالكتب السماوية، والإيمان بالرسل جميعاً، أما أركان الإسلام فهي كل العبادات البدنية والمالية، وهي الصلاة والصوم والزكاة، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلاً، أما مبادىء الشريعة الإسلامية، فهي كل ما يتصل بالمنهج الرباني، وتعاليم الإسلام من عقيدة وعبادة وأخلاق وتشريع وأنظمة وأحكام.

وقد اهتم الرسول عليه السلام بتلقين الأبناء منذ نشأتهم أصول الإيمان، وأركان الإسلام، وأحكام الشريعة، وتأديبه على حب الرسول عليه السلام، وحب آل بيته، وحب الصحابة والقادة والفاتحين، وتلاوة القرآن الكريم، حتى يتربى الأبناء على الإيمان الكامل، والعقيدة الراسخة (علوان، 1981).

ومن الأمور التي تدل على عناية الإسلام بالتربية الإيمانية عند الطفل:

1 - غرس الإيمان بالله سبحانه وتعالى وخوفه من خشيته ومراقبته، وما يترتب عليها من صفات باعتبار العقيدة أساس السلوك الإنساني. وقد اعتنى الإسلام بهذا الجانب بدءاً باختيار الزورجة أو الزوج، نظراً لما لهذا الاختيار من أهمية كبرى تتعلق بالحياة القادمة للنشء ، في ضوء عوامل الوراثة

وانتقال الصفات من الآباء والأمهات إلى الأبناء ، فيقول عليه السلام في ذلك: "اذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه " وفي نفس الإطار جاءت دعوة الإسلام إلى عدم الزواج من المشركة، فيقول سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَنكِحُوا۟ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ﴾. (البقرة 221) وهذا يشير إلى مدى اهتمام الإسلام بالعقيدة .

2 - بعد ولادة الطفل سن الإسلام أموراً لها علاقة وثيقة بتربيته الإيمانية الروحية، منها مشروعية الآذان في اذن الوليد اليمنى، واقامة الصلاة في اذنه اليسرى، حتى يكون أول ما يقرع سمعه الكلمات المتضمنة عظمة الله، والشهادة التي يدخل بها الإسلام . ويقول عليه السلام : "افتحوا على صبيانكم أول كلمة ب- (لا اله الا الله)، لتكون أول ما يغرس في قلب الطفل " .

3 - تأديب الأطفال على تلاوة القرآن الكريم، وتدبر معانيه، لأن الصغير يكون أقدر من الكبار على الحفظ والاستيعاب، كما يربى على حب النبي عليه السلام وآل بيته الكرام، وصحابته الأخيار، فعن علي بن أبي طالب كرم الله وجهه عنه قال، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أدبوا أولادكم على ثلاث خصال: حب نبيكم، وحب آل بيته، وتلاوة القرآن".

4 - تعليم الأبناء الصلاة في السابعة، وضربهم اذا امتنعوا عن أدائها في العاشرة، لقوله صلى الله عليه وسلم: "مروا أولادكم بالصلاة وهم ابناء سبع سنين، واضربوهم، وهم ابناء عشر".

5 - تعليم الطفل أحكام الدين وتعاليمه، لا سيما تلك المتعلقة بالحلال ووجوب الالتزام به، والحرام ووجوب الابتعاد عنه، إضافة إلى غرس الفضائل ومكارم الأخلاق في نفوس الأطفال، وتوجيههم نحو المشاعر الإنسانية والعواطف النبيلة والعادات الطيبة والآداب الحسنة (عقلة، 1990).

وهكذا كان اهتمام التربية الإسلامية بالعقيدة والايمان باعتبارها أساس السلوك الإنساني.

ثانياً: التربية الجسمية Physical Education

كي يكون الإنسان قادراً على القيام بأعباء الحياة ، يجب أن يكون قوياً في جسمه، سليماً في بدنه، فقد جاء في صحيح مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف". ويعنى الإسلام بتهيئة الطفل كي يكون قويا في بدنه، سليماً في بنيته الصحية خالياً من الأمراض، وبذا يكون قادراً على مواجهة الحياة بقوة وحيوية (عقلة، 1990).

أما المنهج العلمي الذي رسمه الإسلام في تربية الأبناء جسمياً، فتتضح معالمه فيما يلي:

1 - وجوب النفقة على الأهل والولد، يقول تعالى: ﴿وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾. (البقرة 233)

2 - اتباع القواعد الصحيحة في المأكل والمشرب والنوم، يقول عليه السلام: "ما ملأ آدمي وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا بد فاعلا، فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلث لنفسه ".

3 - الاحتراز من الأمراض السارية: اذا أصيب أحد الأبناء بمرض معد، فيجب على المربين أن يعزلوه عن بقية الأبناء حتى لا ينتشر المرض ويستفحل الوباء، يقول عليه السلام: " فر من المجذوم فرارك من الأسد ".

4 - العلاج من الأمراض: لقد جاء الأمر بالتداوي في أحاديث كثيرة، لما له من أثر كبير في دفع البلاء وتحقيق الشفاء. روي عن الرسول عليه السلام أنه قال: "لكل داء دواء، فاذا أصاب الدواء الداء برأ باذن الله عز وجل ".

5 - تطبيق مبدأ لا ضرر ولا ضرار: روي عن الرسول عليه السلام أنه قال: "لا ضرر ولا ضرار ". وقد اعتبر الفقهاء والأصوليون هذا الحديث قاعدة شرعية من أهم القواعد التي قررها الإسلام، وبنى عليها أموراً كثيرة في الحفاظ على كيان الفرد والمجتمع، وفي دفع الأذى والضرر عن الناس.

6 - ممارسة الرياضة وألعاب الفروسية: تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ﴾. (الأنفال 60) ولقوله عليه السلام:

"المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف". وقد حضت الأحاديث النبوية على تعليم السباحة والرمي وركوب الخيل.

7 - التقشف وعدم الإغراق في النعيم: وذلك ليقوم في سن الرشد بواجب العبادة والجهاد والدعوة إلى الله على أحسن وجه، وقد روي عن الرسول عليه السلام قوله: " إياكم والتنعم فإن عباد الله ليسوا بالمتنعمين ".

وقد حفل الفكر الإسلامي بالآراء والتوجيهات بشأن رعاية الطفل جسمياً وحركياً وغذائياً حتى ينمو في صحة وسلامة، والتي وضحت كل ما يتصل بنوم الطفل الصحي، ومراعاة الجو المعتدل، والنور الخافت، والتهوية المناسبة، والهدوء اللازم، لترقيق مزاج الطفل، وإراحة أعصابه، وأحسن الطرق لتنويمه وتنظيفه وإرضاعه وتدرج فطامه (عقلة، 1990).

ثالثاً: التربية الاجتماعية Social Education

ويقصد بها تأديب الولد منذ نعومة أظفاره على التزام آداب اجتماعية معينة فاضلة، تنبع من العقيدة الإسلامية الخالدة، والشعور الإيماني العميق، ليظهر في المجتمع على خير ما يظهر به من حسن التعامل والأدب والاتزان والعقل الناضج والتصرف الحكيم.

ومن الثابت تجربة وواقعاً أن سلامة المجتمع، وقوة بنيانه وتماسكه، مرتبطتان بسلامة أفراده وإعدادهم. ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الأولاد اجتماعياً وسلوكياً، حتى اذا تربوا وتكونوا وأصبحوا يتقلبون على مسرح الحياة أعطوا الصورة الصادقة عن الإنسان المنضبط، المتزن، العاقل الحكيم (علوان، 1981).

ومن أهم المظاهر التي تشير إلى عناية الإسلام بالتربية الاجتماعية للطفل:

1 - حرص الإسلام على أن تقوم الأسرة بمختلف أفرادها بدورها في توجيه الطفل والتأثير فيه، بحيث تتوفر له مجموعة من الخبرات ينتقل خلالها من التمركز حول الذات إلى الاندماج في المجتمع، وتكوين الشخصية الاجتماعية التي تواكب كل ما يحدث حولها.

2 - عناية الإسلام بإقامة العلاقات الأسرية القوية، على أسس متينة، ومعان عظيمة لتثبيت دعائم الأسرة، وإيجاد العواطف الصادقة بين مختلف أعضائها.

3 - تعليم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين، واختيار رفاقه، وعلى من يتعامل مع الطفل سواء الوالدين أو غيرهما، أن يتقيد بتوجيهات الإسلام، وأن يوفرلهم الأجواء الطيبة لممارسة حياتهم وطفولتهم من خلالها.

4 - التغلب على مشكلة تلبية حاجات الطفولة المرتبطة بالنضج الاجتماعي مثل الحاجة إلى الأمن والسلامة، والحاجة إلى المحبة والشعور بالميل إلى الآخرين، والحاجة إلى الانتماء، وقد أخذت التربية الإسلامية بهذه الحاجات وعملت على إشباعها.

5 - إعطاء الطفل حقه في اللعب، لأنه يقوم بدور رئيس في تكوين شخصية الفرد وروحه الجماعية.

6 - غرس مجموعة من القيم الخيرة التي لا غنى عنها لأي عضو في المجتمع الإسلامي، ومن هذه القيم العمل، والمساواة بين الناس، والتعاون، والشعور بالانتماء إلى الجماعة والعدل.

7 - شغل أوقات الفراغ بما يعود على الطفل وعلى أمته بالنفع والفائدة، كاستخدام الوقت في تنمية مهاراته، وتنمية مواهبه واستعداداته (عقلة، 1990).

رابعاً: التربية العقلية **Mental Education**

ويقصد بالتربية العقلية إعداد الطفل بحيث يكون سليم التفكير، ولديه القدرة على الشعور بالاستقلال عن الآخرين، وعلى فهم البيئة المحيطة به والتفاعل الايجابي معها، وعلى حسن التقدير للأمور والحكم على الأشياء، وعلى الاستفادة من خبراته وخبرات الآخرين (عقلة، 1990).

وتعنى التربية العقلية بتكوين فكر أفراد المجتمع، بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية والثقافة العلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارية، حتى ينضج الطفل فكرياً ويتكون علمياً وثقافياً.

وتتركز مسؤولية المربين في التربية العقلية في الأمور التالية:

1 - مسؤولية الواجب التعليمي: وتعتبر هذه المسؤولية على درجة كبيرة من الأهمية في نظر الإسلام، اذ حمل الآباء والمربين دوراً بارزاً في التنشئة على الاغتراف من معين الثقافة والعلم، وتركيز الاذهان على الفهم والاستيعاب،

والمعرفة المجردة، والمحاكمة المتزنة ، والادراك الناضج الصحيح، وبهذا تتضح المواهب، وتتضح العقول. يقول تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾. (الزمر 9) وقوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾. (طه 114)

وقوله عليه السلام: " من خرج في طلب العلم، فهو سبيل الله حتى يرجع ".

2 - مسؤولية التوعية الفكرية: من المسؤوليات الكبرى التي جعلها الإسلام أمانة في عنق الآباء والمربين جميعاً، توعية الطفل فكرياً منذ حداثة سنه، ونعومة أظفاره، إلى أن يصل سن الرشد والنضج، والمقصود بالتوعية الفكرية ارتباط الفرد بالإسلام ديناً ودولة، وبالقرآن العظيم نظاماً وتشريعاً، وبالتاريخ الإسلامي عزاً ومجداً، وبالثقافة الإسلامية العامة روحاً وفكراً.

وتتضمن التوعية الفكرية أن يعي الأطفال من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، خلود الإسلام، وصلاحيته لكل زمان ومكان، لما يمتاز به من مقومات الشمول والخلود والتجدد والاستمرار، وأن أمة الإسلام وصلت إلى ما وصلت اليه بفضل اعتزازها بالإسلام، وتطبيقها لأنظمة القرآن الكريم، وتتضمن التوعية الفكرية ايضا الكشف عن المخططات التي يرسمها أعداء الإسلام للنيل من هذا الدين، وأن يعي الطفل ايضا أن الدنيا بأسرها ترتشف من معين الحضارة الإسلامية.

3 - الصحة العقلية: من المسؤوليات التي جعلها الله أمانة في عنق الآباء والمربين جميعاً، الاعتناء بصحة عقول أبنائهم وتلامذتهم، برعايتها وتقديرها حق قدرها، حتى يبقى تفكيرهم سليماً وذاكرتهم قوية، وأذهانهم صافية وعقولهم ناضجة. ومما أجمع عليه الأطباء وحذر منه علماء الصحة، ويحدث اضراراً بالغة في صحة الجسم والعقل معاً، تناول الخمور، والتدخين، والمخدرات، ومفسدة الاثارات الجنسية (علوان، 1981).

خامساً: التربية النفسية Psychological Education

تحدث القرآن الكريم عن أحوال النفس الإنسانية، فأشار بوضوح إلى "النفس الأمارة بالسوء"، التي تزين لصاحبها الشهوات، يقول تعالى: ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ

وَٱلۡخَيۡلِ ٱلۡمُسَوَّمَةِ وَٱلۡأَنۡعَٰمِ وَٱلۡحَرۡثِۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسۡنُ ٱلۡمَـَٔابِ﴾.(آل عمران 14) وتحدث القرآن الكريم ايضا عن "النفس اللوامة"، عندما تكون مغالية تعنف صاحبها، وتهدده بالعقاب، وتدخل في روعه أن ما يحل به من أحداث حياتية ما هي إلا عقاب له على ما ارتكبه من خطايا، وهذه هي البداية الخاطئة التي ستقود إلى الشك وتكوين أفكار سلبية عن الذات، كما تحدث القرآن الكريم عن النفس المطمئنة التي تخاف ربها وتمتثل لأوامره وتجتنب نواهيه، والتي أشار اليها تعالى بقوله: ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفۡسُ ٱلۡمُطۡمَئِنَّةُ (27) ٱرۡجِعِيٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرۡضِيَّةً (28) فَٱدۡخُلِي فِي عِبَٰدِي (29) وَٱدۡخُلِي جَنَّتِي ﴾. (الفجر 27- 30) (الريماوي ومرسي، 1986).

إن سلامة الجسد من العلل، وسلامة النفس البشرية من الهم والحزن والكسل والجبن والبخل والقهر شرطان ضروريان للصحة النفسية. ولكل إنسان قدراته العقلية والنفسية والاقتصادية، ولكي يعيش حياة هادئة مطمئنة، متمتعا بصحة نفسية جيدة لا بد له من زاد، وزاده في رحلته الإيمان بالله والاطمئنان لقوله، والرضى بقضائه وقدره، والصبر على بلائه، والثقة في عونه ورحمته وحفظه والقناعة برزقه، والعمل من أجل الكسب والطاعة، والحرص على أداء ما فرضه الله من عبادات ومعاملات (الكيلاني،1980).

ويقصد بالتربية النفسية تربية الأبناء منذ أن يعقلوا على الجرأة والصراحة والشجاعة والشعور بالكمال وحب الخير للآخرين، والانضباط عند الغضب والتحلي بكل الفضائل النفسية والخلقية. والهدف من هذه التربية، تكوين شخصية الفرد وتكاملها واتزانها، وتحريرها من كل العوامل التي تحط من كرامته واعتباره، وتحطم من كيانه وشخصيته، والتي تجعله ينظر إلى الحياة نظرة حفظ وكراهية وتشاؤم (علوان،1981).

ومن أبرز مظاهر التربية النفسية عن المسلمين بالنسبة للطفل:

1 - اشترط الإسلام أن يتوافر التكافؤ بين الزوجين عند الاختيار للزواج، لما له من أثر كبير في تحقيق التكوين النفسي السوي للطفل.
2 - أن يلحظ الطفل طابعا من الدفء والحنو يسود بين الأبوين في مختلف المجالات التي تنتظم من خلالها تصرفاتهم.
3 - تعامل الوالدين مع الطفل بصراحة وصدق، لتنطبع في نفسه البريئة، فينشأ

عليها، ويخرج إلى الحياة بعيداً عن التمويه والكذب والنفاق.

4 - تحقيق التوازن النفسي للطفل، وذلك بالملاءمة بين قيمه الموروثة وفكر العصر، فالإسلام يمجد العقل ويدفع إلى الحضارة، وهو ضد الجمود.

5 - إعطاء الطفل نصيبه الكافي من الحب والحنان والرعاية دون نقص أو زيادة، فالقسوة على الطفل، وفقدان الحب والحنان دون سبب يلحقان به اسوأ النتائج.

6 - تجنب بعض الأخطاء التي يقع بها الآباء والأمهات جهلاً كظاهرة تخويف الأطفال، لما لها من آثار نفسية سيئة على الأطفال (عقلة، 1990).

سادساً: التربية الأخلاقية Moral Education

يقصد بالتربية الخلقية مجموعة المبادىء الخلقية، والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفاً، فشاباً يخوض معترك الحياة.

ومما لا شك فيه ولا جدال معه، أن الفضائل الخلقية والسلوكية والوجدانية هي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة.

فالطفل منذ نعومة أظفاره حين ينشأ على الإيمان بالله، ويتربى على الخشية منه ومراقبته، والاعتماد عليه والاستعانة به، تصبح عنده الملكة الفطرية، والاستجابة الوجدانية لتقبل كل فضيلة ومكرمة، والاعتياد على كل خلق فاضل كريم، لأن الوازع الديني الذي تأصل في ضميره بات حائلاً بين الطفل وبين الصفات القبيحة والعادات الأثيمة المرذولة والتقاليد الجاهلية الفاسدة، فيصبح إقباله على الخير عادة من عاداته وتعشقه للمكارم والفضائل يصبح خلقاً أصيلاً من أبرز أخلاقه وصفاته.

ومسؤولية المربين في ميدان التربية الأخلاقية شاملة ، لكل ما يتصل بإصلاح نفوسهم، وتقويم اعوجاجهم، وترفعهم عن الدنايا، وحسن معاملتهم للآخرين، فهم مسؤولون عن تنشئة الأولاد منذ الصغر على الصدق والأمانة، والاستقامة، والايثار، وإغاثة الملهوف، واحترام الكبير، واكرام الضيف، والاحسان إلى الجار، والمحبة للآخرين.

وهم مسؤولين ايضا عن تعويدهم على مشاعر إنسانية كريمة، واحساسات عاطفية نبيلة، كالإحسان إلى اليتامى، والبر بالفقراء، والعطف على الأرامل

والمساكين، إلى غير ذلك من هذه المسؤوليات الكبيرة الشاملة التي تتصل بالتهذيب وترتبط بالأخلاق.

ومن أخطر الظواهر التي يجب أن يحرص المربون على الاهتمام بها ومراقبتها اثناء عملية التنشئة الاجتماعية، ظاهرة الكذب، والسرقة، والسباب والشتائم وظاهرة الميوعة والانحلال (علوان، 1981).

ومن عوامل التربية الأخلاقية الاهتمام بحق الطفل في اللعب. فاللعب حق للطفل ضمن حدود معينة، لانطلق معها الحبل على الغارب، بحيث تكون على حساب واجبات أخرى كالعبادة، أو الواجب المدرسي أو طاعة الوالدين. ومن الخطأ انكار هذا الحق على الطفل، ولا شك أن الأجهزة الترويحية التي تعمل تحت توجيه وإشراف ريادة صالحة تحترم القيم الأخلاقية والدينية، هي أقدر على اجتذاب الأطفال اليها، وذات تأثير على شخصياتهم وأخلاقهم وقيمهم (عقلة، 1990).

سابعاً: التربية الجنسية Sexual Education

يقصد بالتربية الجنسية للطفل المسلم، اعطاء الطفل الخبرة الصالحة التي تؤهله لحسن التكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته وحاضره، اعتماداً على التعليم والايحاء والتوجيه (عقلة، 1990).

وتهتم التربية الجنسية بتعليم الأبناء وتوعيتهم ومصارحتهم، منذ أن يعقلوا بالقضايا التي تتعلق بالجنس، وترتبط بالغريزة، وتتصل بالزواج، حتى اذا شب الطفل تفهم أمور الحياة، فعرف الحلال والحرام، وأصبح السلوك الإسلامي المتميز خلقاً له وعادة.

وتقوم التربية الجنسية على المراحل التالية:

1. مرحلة التمييز: وتغطي هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تقع في العمر بين (7-10) سنوات، ويلقن فيها الطفل آداب الاستئذان وآداب النظر.
2. مرحلة المراهقة: وتغطي هذه المرحلة، الفترة ما بين (10 - 14) سنة، وفي هذه المرحلة يجب تجنيب المراهق كل الاستثارات الجنسية.
3. مرحلة البلوغ: وتغطي هذه المرحلة، الفترة ما بين (14 - 16) سنة، ويعلم فيها الفرد، آداب الاتصال الجنسي، اذا كان مهيأ للزواج.
4. مرحلة الشباب: وهي المرحلة التي تغطي فترة ما بعد البلوغ، وفي هذه المرحلة يتعلم الفرد آداب الاستعفاف اذا كان لا يقدر على الزواج (علوان، 1981).

ومن الآداب التي ينبغي أن يتعلمها الطفل في هذا الإطار:

1 . الاستئذان: وقد وضع القرآن الكريم القاعدة العامة لهذا الأمر في قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسۡتَـٔۡذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُمۡ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَبۡلُغُواْ ٱلۡحُلُمَ مِنكُمۡ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٖۚ مِّن قَبۡلِ صَلَوٰةِ ٱلۡفَجۡرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعۡدِ صَلَوٰةِ ٱلۡعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوۡرَٰتٖ ﴾. (النور 58) ويقول سيد قطب في ظلال القرآن: " لا بد أن يستأذن الصغار المميزون الذين لم يبلغوا الحلم، كيلا تقع أنظارهم على عورات أهليهم، وهو أدب يغفله الكثيرون في حياتهم المنزلية، مستهينين بآثاره النفسية والعصبية والخلقية، ظانين أن الأطفال قبل البلوغ لا ينتبهون لهذه المناظر، بينما يقر المربون اليوم، أن بعض المشاهد التي تقع عليها أنظار الأطفال في صغرهم، قد تؤثر في حياتهم كلها، وقد تصيبهم بأمراض نفسية وعصبية يصعب شفاؤهم منها.

2 - عدم إظهار زينة المرأة للطفل: فمما علمنا القرآن من أدب تربية الطفل عدم إظهار زينة المرأة للطفل الذي يطلع على عورات النساء، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنۡهَاۖ وَلۡيَضۡرِبۡنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّۖ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوۡ ءَابَآئِهِنَّ أَوۡ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآئِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوۡ نِسَآئِهِنَّ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيۡرِ أُوْلِي ٱلۡإِرۡبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفۡلِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يَظۡهَرُواْ عَلَىٰ عَوۡرَٰتِ ٱلنِّسَآءِۖ ﴾. (النور 31)

3 - التفريق بين الأبناء في المضاجع: فقد جاء في توجيه رسول الله صلى الله عليه وسلم للوالدين بالتفريق بين الأولاد في المضاجع لقوله عليه السلام: "وفرقوا بينهم في المضاجع"، فلا يسمح لمن بلغ سبع سنوات من عمره أن ينام في غرفة واحدة مع أخته أو قريبته.

4 - تعلم أدب الجنس عملياً: من خلال ما يراه من احتشام في بيته، بحيث لا يرى عورة، ولا يسمع كلاماً فاحشا، ويصون نظره عن محارم غيره من أهل وجوار، ويكون التأديب نظريا فيما اذا سأل الطفل عن هذه الأمور، فيجاب بطريقة التلميح والايحاء دون التصريح (عقلة، 1990).

5 - آداب النظر: من القضايا الهامة التي يجب أن يركز المربي عليها، أن يعود الطفل في سن تمييزه آداب النظر، حتى يعرف ما يحل النظر اليه وما يحرم، وفي ذلك صلاح أمره، واستقامة أخلاقه اذا شارف على البلوغ، وبلغ سن التكليف.

6 - تجنيب الأولاد الإثارة الجنسية: يستخلص من كثير من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، حرص الإسلام على أن نجنب ابناءنا كل ما يمكن أن يثير الغريزة الجنسية، لذا وجب على المربي أن يراقب ابناءه وتلامذته، ليعرف كيف يرشدهم ويوجههم، لأن وسائل الإثارة الجنسية منتشرة في المجتمعات واكثر من أن تقع تحت حصر.

وهكذا يتبين لنا أن نظرة الإسلام إلى الجنس قائمة على إدراك فطرة الإنسان، وترمي إلى إشباع حاجاته، حتى لا يتجاوز حدود فطرته، ولا يسلك سبيلاً منحرفاً يصطدم مع غريزته، بل يسير على مقتضى المنهج القويم السوي الذي رسمه الإسلام ألا وهو الزواج (علوان، 1981).

أساليب التربية في الإسلام

إن المنهج الإسلامي لا يفصل بين الهدف والوسيلة، فالهدف العظيم يقتضي وسيلة رفيعة نسلكها لبلوغه، ولما كانت تربية الطفل تهدف إلى تكوين عنصر صالح لخدمة دينه وأسرته ومجتمعه، والى صياغة فرد يكون أهلاً لمثوبة الله تعالى، فإن الهدف يستوجب أن نتخذ وسائل هي بدورها ناجعة وفعالة لبلوغ ذلك الهدف(عقلة، 1990).

ومن أهم الوسائل التي يرى علماء التربية الإسلامية ومفكروها ضرورة أن يستعان بها على الوصول إلى الأهداف ما يلي:

أولاً: التربية بالقدوة

تعتبر القدوة من أهم العوامل المؤثرة في تربية النشء، وكذلك في توجيه الراشدين، فالطفل يتأثر بما يراه باعتباره قدوة له ونموذجاً للكمال أو النجاح أو الشهرة وذلك عن طريق التقليد والمحاكاة والاستهواء .

إن القدوة الحسنة من أبرز الوسائل في التربية، ويجب على الشخص الذي ينظر إلى النشء على أنه قدوتهم سواء أكان أباً أم مربياً، أن يحمل مسؤوليات وتبعات القدوة حق حملها، وأن يكون مثالاً حياً لحسن الخلق والسلوك والالتزام (الزنتاني، 1984).

ومن أساليب التربية الناجحة أن تكون الأسرة قدوة أمام طفلها، فتدعو إلى الخير وتلتزم بالصدق والوفاء والإخلاص في سلوكياتها، لأن الأطفال ينشأون في هذا الجو الأسري، فإن كان صحيحا كانت النتيجة خيره، وأن كان فاسداً كانت النتيجة سيئة (الزرقاني، 1985).

والمربي أمام التلاميذ هو الذي يقومهم ويؤدبهم ويعلمهم، وقد كفلت له طبيعة وظيفته أن يكون قيماً عليهم موجها لهم، ومن ثم وجب أن يقوم بهذا الدور الخير بأمانة وإخلاص، وقد أصبح للتلاميذ قدوة، فاذا تخلى عن رسالته أفسد جيلا، وضيع حياته الدنيا، وفي الآخرة له عذاب عظيم (الشرقاوي، 1983).

ويرى ابن خلدون بأن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في اكتساب القيم والفضائل، فيقول: " والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم، يكسب الانسان العادات الحسنة والطبائع المرغوبة، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما والقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخا" (ابن خلدون،1982).

من أجل هذا وجب على الآباء والمربين أن يحرصوا كل الحرص، على أن يكونوا قدوة حسنة طيبة لأبنائهم وتلاميذهم، في العلاقة مع الله أو مع الناس، قدوة في صدق الكلمة، وأمانة الرأي، وحسن المعاملة، وأداء الفرائض والبعد عن الرذائل والقرب من الله عز وجل.

ثانياً: التربية بالترغيب والترهيب

من أساليب تربية الطفل أسلوب ترغيبه في كل ما هو خير، وترهيبه من كل ما يزعجه ويضايقه، بطريقة هادئة تتصف بالمرونة والصبر، وينبغي أن يرسخ في ذهن الطفل أن السلوك الطيب نتائجه طيبة، وأما السلوك الشرير فنتائجه شريرة (عقلة،1990).

ويعد أسلوب الترغيب والترهيب من أهم الأساليب التربوية وأبعدها أثراً لكونه يتمشى مع ما فطر الله عليه الإنسان من الرغبة في اللذة والنعيم والرفاهية وحسن البقاء والرهبة من الألم والشقاء وسوء المصير (النحلاوي، 1979).

ويجمع علماء التربية من المسلمين على أن استعمال أسلوب التشجيع والثواب والمكافأة امر ضروري في تربية الطفل ، كلما قام بعمل يستحق التشجيع ،

ومن ثم تقدموا بالنصيحة لكل مرب بأن يجزي الطفل عن كل عمل مرغوب فيه، يقوم به الطفل، ولم يحددوا وجوب الاثابة لأنها تتسع وتضيق وتتباين باختلاف الأفراد والبيئات، وتبعا لاختلاف حيثيات الموقف، ومن ثم يستوي أن تكون المكافأة مادية أو معنوية (عقلة، 1990).

ومن المعروف أن أسلوب الترغيب ايجابي، باقي الأثر، دائم التأثير، يثير في الإنسان الرغبة الداخلية ويخاطب وجدانه ومشاعره وقلبه، بينما أسلوب الترهيب سلبي، لأنه يعتمد على الخوف، وهو آني يزول بزوال المؤثر، ولا بد من مراعاة الحكمة والاعتدال في استخدام أسلوب الترغيب والترهيب، بحيث لايؤدي الترغيب إلى المخادعة أو الخنوع، ولا يؤدي الترهيب إلى الخوف أو الضعف أو الاستسلام (السويدي، 1989).

ومن الأمثلة القرآنية على أسلوب الترغيب قوله تعالى: من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها، وقوله تعالى: ﴿ هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَـٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَـٰنُ ﴾. (الرحمن 60) ومن الأمثلة على الترهيب قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَـٰٓئِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴾. (التحريم 6)

ثالثا: التربية بالموعظة

وهي من أهم الوسائل التربوية المؤثرة في تنشئة الطفل وإعداده خلقياً ونفسياً واجتماعيا (علوان، 1981).

ولقد وجه القرآن الكريم الآباء أن يعظوا ابناءهم في محبة ورفق، وأن يستعملوا أسلوب الخطاب الدال على المحبة والرفق والحرص عليهم (عقلة، 1990).

ومن النماذج القرآنية التي استخدمت هذا الأسلوب، قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَـٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَـٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾. (لقمان 13)

وقد ركز الأسلوب النبوي الشريف على أهمية الموعظة والنصيحة والارشاد الهادف لما له من أثر فعال في التربية، فأوجب عليه السلام النصيحة الخالصة على جميع المسلمين بعضهم تجاه بعض. قال عليه الصلاة والسلام: " الدين النصيحة، قلنا لمن؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله، ولأئمة المسلمين وعامتهم ".

ولا يختلف اثنان على أن الموعظة المخلصة، والنصيحة المؤثرة اذا وجدت لها نفساً صافية، وقلباً متفتحاً،وعقلاً حكيماً متدبراً،فإنها أسرع للاستجابة وأبلغ في التأثير.

وأخيراً فإن على الآباء والمربين والمسؤولين عن الرعاية التربوية، مراعاة الصدق والاخلاص في النصيحة والارشاد والتوجيه، والالتزام في السلوك والتصرفات بالقيم والمبادىء والمثل التي يوجهون الآخرين إلى الأخذ بها، فلا يرجى أي تأثير ايجابي من امرىء يخالف فعله قوله، وسلوكه نصائحه (علوان، 1981).

رابعا: التربية بالملاحظة

ويقصد بالتربية بالملاحظة، ملاحقة الطفل وملازمته في التكوين العقيدي والأخلاقي، ومراقبته وملاحظته في الإعداد النفسي والاجتماعي، والسؤال المستمر عن وضعه وحاله في تربيته الجسمية وتحصيله العلمي.

ولا شك أن هذه التربية، تعد من أقوى الأسس في إيجاد الإنسان المتوازن المتكامل، وتدفعه إلى أن ينهض بمسؤولياته، ويضطلع بواجباته على أكمل وجه، وتجعل منه مسلما حقيقيا.

وقد حث الإسلام بمبادئه الشاملة وأنظمته الخالدة الآباء والأمهات والمربين جميعاً على أن يهتموا بملازمة ومراقبة ابنائهم في كل ناحية من نواحي الحياة، وفي كل جانب من جوانب التربية الشاملة. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ﴾. (التحريم 6)

ومن الأمور التي يجب ملاحظتها عند الابناء، ما يتعلمه الطفل من مبادىء وأفكار ومعتقدات، وما يطالعه من كتب ومجلات ونشرات، ومن يصاحبهم من رفاق وأقران، وما ينتمي اليه من منظمات وجماعات. وملاحظة مدى صدق الابناء وأمانتهم، وقدرتهم على حفظ اللسان، ليقف على حقيقة ما وصلت اليه التربية لديهم، فان وجد فيهم خيراً اثنى عليه وشجعه، وان وجد فيهم شراً عدله وقومه (علوان، 1981).

خامسا: الممارسة والتدريب العملي

تعتبر الممارسة العملية مدخلاً مهماً في تعلم القيم والفضائل وآداب السلوك الاجتماعي (نجاتي، 1982). كما أنها تكسب النفس الإنسانية العادة السلوكية طال الزمن أو قصر، والعادة لها تغلغل في النفس يجعلها أمراً محبباً، وحين تتمكن من النفس تكون بمثابة الخلق الفطري (السويدي، 1989).

وقد استخدم الإسلام العادة، كوسيلة من وسائل التربية، فحول الخير كله إلى عادة تقوم بها النفس بغير جهد، وبغير كد ، وبغير مقاومة، ويتضح ذلك من

الأسلوب الذي اتبعه القرآن الكريم في تعليم المسلمين الخصال النفسية الحميدة والقيم والعادات السلوكية الفاضلة، عن طريق تدريبهم العملي عليها، بما كلفهم القيام به من عبادات مختلفة (فتحي، 1983).

ومن الأمور المقررة في شريعة الإسلام أن الإنسان مفطور منذ وجوده على التوحيد الخالص، والدين القيم، والإيمان بالله. مصداقا لقول الله تعالى: ﴿ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾. (الروم 30) ويقـول عليه السلام ايضا: "كل مولود يولد على الفطرة"، ومن هنا يأتي دور التعويد والتلقين والتأديب في نشأة الابناء، على التوحيد الخالص، والمكارم الخلقية، والفضائل النفسية، وآداب الشرع الحنيف.

إن التربية بالعادة والتأديب هي من أهم دعائم التربية، ومن أمتن وسائلها في تنشئة الابناء من الناحية الايمانية والخلقية، ذلك لأنها تعتمد على الملاحظة والملاحقة، وتقوم على الترغيب والترهيب، وتنطلق من منطلقات ارشادية وتوجيهية (علوان،1981).

سادسا: الاقناع الفكري

يعتبر الاقناع من أهم وسائل التربية في التعليم، وهو من أول الطرائق التي استخدمها القرآن الكريم وسلكها الرسول صلى الله عليه وسلم، في معظم الحقائق التي اشتمل عليها الإسلام.

وقد دعا الإسلام إلى استعمال العقل والتفكير المنطقي السليم في فهم حقائق الأشياء والتمييز بين الحق والباطل والصواب والخطأ، بالحجة والبرهان، وليس بالتقليد الأعمى أو بالاكراه (الزنتاني، 1984).

ويكون الاقناع الفكري عن طريق التعليم المباشر أو غير المباشر، أو عن طريق المجادلة بالتي هي أحسن، فمن شأن المعرفة التي يدرك بها الفرد الفضائل والرذائل، أن تولد الحافز الذاتي على التطبيق، لا سيما اذا كان مضمون المعرفة يتعلق بما ينفع الناس أو يضرهم، كقضايا السلوك الإنساني (الميداني، 1979).

والنفس البشرية بها ميل إلى الاستجابة اذا اقتنعت، والقرآن الكريم يحث على إقناع الناس بما ينبغي أن يتخذوه سلوكا لهم (القاضي، 1979م، 70).

وقد أمر الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم في هذا الصدد قائلا: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾. (النحل 125)

وفي ضوء ما يتقدم تتضح أهمية الإقناع الفكري في التربية، ومدى إفادته في جعل تحقيق السلوك المرغوب فيه اكثر احتمالا وثبوتا، فعلى الآباء والمربين والمسؤولين عن التربية احترام عقول الناس، وتشجيع المبادرات الفكرية، وكل ما يؤدي إلى الاقتناع عن فهم (السويدي، 1989).

سابعا: التربية بالقصص

يعتبر أسلوب التربية بالقصص من أهم أساليب التربية الحديثة، وذلك لما للقصص من تأثير نفسي في الأفراد خاصة اذا ما وضعت في قالب مشوق يشد الانتباه ويؤثر في العواطف والوجدان.

وقد أبرز القرآن الكريم أهمية القصص الايجابية وتأثيرها النفسي والأخلاقي في التربية وتهذيب النفوس في مواضع كثيرة منها قوله تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ ﴾. (يوسف 3) (السويدي،1989).

واذا كنا نسلم بأهمية القصة ودورها الواضح في التوجيه التربوي، فإن علينا أن نقرر أن الشأن ليس في إيراد القصة بأي شكل كان، بل لا بد من الوقوف على الطريقة التربوية التي يجب أن يتم نسج القصة على أساسها. ويتمثل ذلك اقتداء بالقصص القرآني، بايراد المواقف التي لها علاقة بالغرض الذي ذكرت القصة من أجله، والتغاضي عما عداها من التفاصيل، وأن يتم ادماج العبر والعظات في ثناياها كيلا يندمج السامع مع الأحداث بكل تفكيره، وينسى الهدف الأساس من القصة، فاذا فقدت هذه العناصر، غاب عنصر التربية والتوجيه منها بسبب تغلب تسلسل الأحداث فيها، على ما في مضمونها من عبرة ومعنى (عقلة، 1990).

وخلاصة القول:

إن التربية الإسلامية، تعتبر أهم النظم التي يمكن من خلالها بث ما تضمنه التشريع الإسلامي من مبادىء وقيم ومثل عليا حرصت على ترجمتها إلى سلوك عملي، وهي من أهم المقومات التي تعد الفرد وتبني شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا، بناء يتصف بالشمول والتكامل والتوازن والواقعية ، وهي تربية تهتم بأمور الدين والدنيا، اهتماما يؤمن الانسجام والتوافق التامين بين قوة الروح وقوة الجسد، ولايغلب احداهما على الآخر (جبر، 1995).

قائمـــــة المصطلحـــات

- أحلام اليقظة **Day Dreams**

حيلة نفسية يتخيل فيها الشخص نجاحه في تحقيق أهدافه التي عجز عن تحقيقها في الواقع، فتخفف عنه مشاعر الفشل والاحباط والقلق، ويستمتع بمشاعر الكفاءة والنجاح والتفوق في الخيال.

- أخلاق **Morals**

مجموعة القواعد والقوانين التي دونت من قبل الفرد والتي تحدد أفعاله الاجتماعية، وتعتبر هذه القوانين مذوته من قبل الفرد اذا أطاعها وامتثل لها لأسباب ودوافع داخلية، لا لأسباب خارجية.

- أسرة **Family**

جماعة من الأشخاص، يرتبطون عن طريق الزواج أو الدم أو التبني، ويسكنون معاً بصورة مستقلة، وبينهم تفاعلات مستمرة، نتيجة لقيامهم بأدوار اجتماعية معينة، وتكون لهم حضارة مشتركة.

- أشراط كلاسيكي **Classical Conditioning**

التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد اصلا، القدرة على استجرار استجابة جديدة، نتيجة اقترانه بمثير قادر على إحداث نفس الاستجابة بصورة انعكاسية طبيعية.

- أمن نفسي (انفعالي) **Emotional Security**

ويشير هذا المفهوم كما انتهى اليه ماسلو إلى أنه يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه، وبأنهم ينظرون اليه ويعاملونه في دفء ومودة، وشعور الفرد بالانتماء واحساسه بأن له مكانا في الجماعة، وشعوره بالسلامة والاطمئنان، وقلة الشعور بالخطر والتهديد بالقلق.

- أيديولوجيا **Ideology**

الايديولوجيا، قوة فكرية تعمل على تطوير النماذج الاجتماعية الواقعية وفقاً لسياسة متكاملة تتخذ أساليب ووسائل هادفة، تساندها عادة تبريرات اجتماعية أو نظريات فلسفية، أو أحكام عقائدية، أو أفكار تقليدية.

- إحباط **Frustration**

مجموعة مشاعر مؤلمة تنتج عن عجز الإنسان عن الوصول إلى هدف ضروري لإشباع حاجة ملحة عنده.

- إسقاط **Projection**

حيلة نفسية دفاعية لا شعورية، هدفها وقاية الفرد من الاعتراف بعيوبه ونقائصه واخطائها والصاقها - بالآخرين.

- اتجاهات **Attitudes**

نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاما معقداً، تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة.

- اتصال إنساني **Communication**

عملية تفاعل اجتماعي يستخدمها الناس لبناء فمال تشكل في عقولهم صوراً ذهنية للعالم، ويتبادلون هذه الصور الذهنية عن طريق الرموز.

- الإعلام **Media**

هي الوسائط المستخدمة في عملية نشر وتقديم معلومات صحيحة، وحقائق واضحة، وأخبار صادقة، وموضوعات دقيقة، ووقائع محددة، وأفكار منطقية، وآراء راجحة، للجماهير مع ذكر مصادرها خدمة للصالح العام.

- انسحابية **Withdrawal**

حيلة نفسية هروبية، تهدف إلى تخفيف التوتر والقلق، بالابتعاد عن الموقف المؤلم، الذي يسبب الاحباط والنقد، أو العقاب أو الاهانة.

- انطفاء **Extinction**

وهو التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على اعطاء التعزيز.

- بدائل **Alternatives**

وهي عناصر ثقافية خاصة بفئة قليلة من أفراد المجتمع، قد تصبح مع الزمن من الخصوصيات أو حتى من العموميات، وقد تندثر وتنسى اذا لم تؤيدها أو تمارسها مجموعة اكبر من الأفراد.

- **بلوغ** **Adulthood**

ويشير هذا المفهوم إلى نضج الأعضاء التناسلية، واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى.

- **بنية اجتماعية** **Social Structure**

تلك التغيرات التي تحدث في أنماط التفاعل بين الأفراد والعلاقات الاجتماعية بينهم، والتي تحكم المعايير الاجتماعية، من ناحية ونظام الثواب والعقاب من ناحية أخرى.

- **بيئة** **Environment**

يقصد بالبيئة كل العوامل التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة الاخصاب، وتشمل بهذا المعنى المؤثرات المادية والطبيعية والاجتماعية البشرية، الداخلية منها والخارجية.

- **تبرير** **Rationalization**

حيلة نفسية دفاعية، تقي الانسان، الاعتراف بالدوافع الحقيقية لسلوكه، وتعفيه من مسؤولية ما حدث له من فشل في تحقيق أهدافه، وتحميه من الشعور بالعجز والدونية، وتخفف عنه مشاعر الذنب والقلق والتوتر.

- **تثقيف** **Culturation**

هو العملية التي بواسطتها ينقل المجتمع ثقافته من جيل سابق إلى جيل لاحق.

- **تحرير السلوك** **Disinhibiting Behavior**

عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة، نتيجة ما قام به من أفعال، فإن ذلك قد يؤدي بالملاحظ إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة.

- **تحمل المسؤولية** **Responsibility**

وتتمثل في قدرة الفرد على ادراك واداء ما عليه من اعمال متعلقة بشخصه او بالاسرة أو لمجتمع المدرسة، دون الحاح من الاخرين او اعتراض منه .

- **تخطيط** **Planning**

وهو عملية عقلية واعية، تتضمن استشراف المستقبل، من واقع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

- **تدريب** **Training**

وهو أكثر صور الخبرة تنظيماً وتحديداً، ويتمثل فيما يتعرض له الفرد من سلسلة منتظمة من المواقف، كالتعليمات أو النشاطات أو الاختبارات.

- **تراث سائد** **Dominant Tradition**

بعض عناصر التراث التي تسود مركبات تراثية مختلفة وهي بطبيعة الحال مختلفة باختلاف البيئات.

- **تربية** **Education**

عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد، على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف.

- **تربية إسلامية** **Islamic Education**

علم إعداد الإنسان المسلم للحياة الدنيا والآخرة، اعداداً كاملاً من الناحية الصحية، والعقلية، والعلمية، والاعتقادية، والروحية، والأخلاقية، والاجتماعية والارادية، والابداعية، في جميع مراحل نموه في ضوء المبادىء والقيم التي جاء بها الإسلام وفي ضوء أساليب، وطرق التربية التي بينها.

- **تسهيل** **Facilitating Behavior**

ويشير هذا المفهوم إلى عملية تسهيل ظهور الاستجابات السلوكية المتعلمة غير المكفوفة أو المقيدة، نتيجة لملاحظة سلوك النموذج.

- **تشكيل السلو** **Behavior Shaping**

اجراء يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي، بهدف إحداث سلوك غير موجود في حصيلة المتعلم السلوكية.

- **تطور اجتماعي** **Social Evolution**

نمو بطيء متدرج يؤدي إلى تحولات منظمة ومتلاحقة، تمر بمراحل مختلفة ترتبط فيها كل مرحلة بالمرحلة السابقة، كتطور الأفكار والأخلاق والعادات والمجتمعات.

- **تعاون** **Cooperation**

عملية تكامل في الأدوار، حيث يرى المتعاون في الآخرين أناساً مختلفين عنه في المقومات والقدرات فيسعى لتوظيف مقوماتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف مشتركة بالتكامل فيما بين قدراته وقدراتهم.

- **تعديل السلوك** **Behavior Modification**

منهجية علمية لتغيير السلوكات الإنسانية، ذات الأهمية الاجتماعية، تشتمل على ضبط المتغيرات البيئية ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك.

- **تعزيز** **Reinforcement**

هو تقديم أو إزالة شيء من الموقف، يعمل على استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوب فيها.

- **تعلم** **Learnig**

تغير في السلوك، ثابت نسبياً، ناجم عن الممارسة والخبرة.

- **تعلم بالملاحظة** **Observational Learnig**

ويعني أن الانسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، ويستطيع أن يتعلم من خلال ملاحظة استجاباتهم وتقليدها.

- **تعليم** **Teaching**

نشاط مخطط يستهدف تناول وضبط ومعالجة مجموعة من النشاطات والشروط التي تؤدي إلى تغيير سلوك المتعلم، في الاتجاه المرغوب فيه.

- **تعميم** **Generalization**

عملية عقلية معرفية، غالباً ما يتم بها استخلاص الخاصية العامة، أو المثير العام للشيء أو الظاهرة، وتطبقه على حالات أو مواقف أخرى، تشترك في الخاصية العامة أو المبدأ.

- **تعويض** **Compensation**

حيلة نفسية تدفع الشخص إلى زيادة الاهتمام بسلوك معين، لتخفيف الشعور بالقلق الناتج عن الشعور بالنقص أو العجز أو الفشل.

- **تغذية راجعة** **Feed Back**

توفير المعلومات عن مدى التقدم، الذي يتم احرازه، في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة. بحيث تساعد هذه المعلومات في الحكم على صلاحية العمل أو الجهد التربوي، وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي، وذلك وفق أهداف محددة وخطوات معروفة.

- **تغير اجتماعي** **Social Change**

يدل على العملية التي تحدث من خلالها تغيرات جوهرية في البنيان الاجتماعي، والمهام الخاصة بالأجهزة الاجتماعية .

- **تفاعل** **Interaction**

عملية التأثير المتبادل بين نظامين أو أكثر، أو طرفين أو أكثر، فيؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به سلوكياً.

- **تقاليد** **Traditions**

هي عبارة عن ممارسات اجتماعية، يكتسبها الفرد في المجتمع الذي تربى وعاش فيه، وهي أشكال من السلوك والتصرفات الجماعية، لها مكان القداسة لدى أفراد مجتمع معين، لأنها تعتبر في نظرهم الافعال التي تحفظ هيبتهم، وتمنحهم العزة والاعتبار في المجتمع الذي يعيشون فيه.

- **تقمص (التقمص)** **Identification**

تبني النمط الكلي لسمات ودوافع واتجاهات وقيم وأفكار النموذج، انه اندماج عاطفي بين الطفل والنموذج، وأداء استجابات النموذج، وثبات هذا الاداء واتقانه.

- **تقويم** **Evaluation**

عملية منهجية منظمة ومخططة، تتضمن إصدار أحكام، حول مدى كفاية أو فاعلية برنامج أو شخص أو موضوع ما.

- **تقدير الذات** **Self Esteem**

يشير تقدير الذات إلى نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن

الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن احساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة.

- تكامل اجتماعي **Social Integration**

هو عملية التآزر والتغاير الدينامي الارتقائي بين الوظائف الحيوية والنفسية والاجتماعية في سبيل الابقاء على وحدة الكل سواء كان هذا الكل فرداً أو جماعة.

- تكيف **Adaptation**

مجموعة ردود الفعل التي يعدل فيها الفرد من بنائه النفسي، أو سلوكه ليستجيب لشروط محيطه أو خبرة جديدة.

- تمثل **Assimilation**

عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق، الذي يمتلكه الفرد، ودمجها في هذا التنظيم.

- تمركز حول الذات **Egocenteric**

وهي الحالة التي يتمركز فيها الطفل حول نفسه، في السنوات الخمس الأولى من عمره، اذ يرى نفسه المحور، وينبغي أن توجه كل الأنشطة المحيطة به من أجل إشباع حاجاته، وتقديم الخدمات له، ويعتقد الطفل أن ما يخبره الآخرون عن موضوع ما، هو نفس ما خبره هو.

- تمييز **Discrimination**

وهو عملية مكملة لعملية التعلم، يأخذ من خلالها الكائن الحي، في الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة، فيميز بين المثير المناسب المتبوع بالتدعيم، والمثير غير المناسب الذي لا يتبعه التدعيم.

- تنافس **Competition**

عملية تنازع بين طرفين حول بلوغ نفس الهدف، وهو شكل من أشكال الكفاح الاجتماعي، يتحكم فيه قانون العرض والطلب، ويظهر عند ما يزيد العرض عن الطلب.

- تنشئة اجتماعية **Socialization**

عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلاً فمراهقاً فراشداً، فشيخاً، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

- توافق **Adjustment**

هو التحرر من توتر الحاجة، والشعور بالارتياح بعد تحقيق الهدف.

- توحد **Identification**

حيلة نفسية لا شعورية، تؤدي إلى خفض القلق والتوتر، عن طريق اندماج الشخص مع شخص آخر يحبه أو يعجب به أو يخاف منه، فيمتص قيمه واتجاهاته، ويتمثل أهدافه وانجازاته، ويقلد سلوكه وأخلاقه، ويعجب بأفكاره واهتماماته، ويشاركه أفراحه وأحزانه.

- ثقافة **Culture**

ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل المقدرات، والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع.

- ثقافة **Culture**

هي المجموع الكلي لما أنتجه الإنسان من تراث مادي ومعنوي، بحيث يشكل أسلوب حياة الأفراد ونظرة للعالم، يلتزم بها الأفراد والجماعات المشاركة في الثقافة الواحدة.

- ثقافة رمزية **Symbolic Culture**

وتشير إلى الرموز والأساليب التي استخدمها الانسان لاكتساب المعرفة وتنظيمها ونقلها إلى الآخرين، وتعد اللغة من أهم هذه الرموز، وتوجد أنساق رمزية أخرى مثل الدراما، والتصوير والموسيقى والأدب.

- جماعة الاقران **Peers group**

هي تلك الجماعة الرسمية أو غير الرسمية، التى تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل أفرادها مع بعضهم البعض على أساس من المساواة و التكافؤ،ولها بنية اجتماعية متميزة خاصة بها، كما أن لها وظائفها التى تؤديها لاعضائها.

- جماعة مرجعية **Reference Group**

جماعة يرجع إليها الفرد في تحديد هويته أو موقفه، وتشكل إطاراً يحكم الفرد على الأشياء من خلاله.

- حاجة **Need**

مفهوم فرضي يدل على حالة من عدم الاتزان الداخلي، بسبب نقص شيء مادي أو معنوي، تؤدي إلى توتر واثارة الكائن الحي، وتدفعه إلى النشاط والاستمرار فيه، حتى يحصل على ما ينقصه ويشبع حاجته، ويعود اليه التوازن الداخلي.

- خبرة **Experience**

موقف أو حدث يقابله الكائن الحي، أو يجده أو يمر به ويعيش خلاله ويتأثر به، وهي تدل على كل ما يؤثر في سلوك الانسان من خارجه، ويؤدي به إلى الوعي بمثير أو الإحساس به.

- خصوصيات **Specialities**

وهي عناصر الثقافة التي تشترك فيها مجموعة معينة من أفراد المجتمع.

- خطة **Aplan**

تصور منطقي لسلسلة من الاجراءات والخطوات التي ترمي إلى تحقيق هدف معين.

- دافع **Drive**

مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملحة الناتجة عن وجود نقص فسيولوجي أو نفسي (حاجة) وتدفع الكائن الحي إلى النشاط وبذل الجهد، حتى يسد النقص (يشبع الحاجة)، فينخفض التوتر، ويعود الاتزان الداخلي.

- دافعية **Motivation**

الدافعية حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

- دور **Role**

سلسلة استجابات شرطية متوافقة داخليا، لأحد أطراف الموقف الاجتماعي، تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية المتوافقة داخليا بنفس الطريقة في هذا الموقف.

- دين **Religion**

نظام موحد للمعتقدات والممارسات المتعلقة بالأشياء المقدسة، اي الأشياء التي يتعين تجنبها وتحريمها، ووظيفة المعتقدات والممارسات السائدة في مجتمع معين، هي التوحيد بين اولئك الذين يؤمنون بها.

- ديناميات الجماعة **Group Dynamics**

الدراسة العلمية المنظمة للجماعة، وتكوينها ونموها، ونشاطها وانتاجها وما يرتبط بها من جوانب أخرى، بغية الوصول إلى القوانين العلمية التي تنظم هذه الجوانب.

- ذكاء **Intelligence**

قدرة عامة تظهر في قدرة الفرد على التعلم واكتساب المهارات، وفي القدرة على التكيف مع المواقف والمشكلات الجديدة، وفي القدرة على ممارسة العمليات العقلية العليا كالتفكير والتذكر والتخيل وإدراك العلاقات وحل المشكلات.

- سلوك **Behavior**

اي نشاط جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي، يصدر عن الكائن الحي، نتيجة للعلاقة الدينامية والتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به.

- سلوك **Behavior**

أي تغيير في حركة أو مستوى النشاط (عقلي، حركي، انفعالي) في موقف معين، ويكون ذلك، عادة، عبارة عن استجابة أو عدد من الاستجابات لمنبهات أو مثيرات معينة.

- سلوك إجرائي **Operant Behavior**

وهو سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في المواقف، وليس هناك مثير معين، ويعمل على استدعاء الاستجابة الاجرائية، وهو عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي.

- **سلوك اجتماعي** **Social Behavior**

هو السلوك الذي يحدث في حضور الآخرين أو اثناء غيابهم، غير أنه يتأثر بهم، لأنهم يمثلون حقائق في المجال النفسي للفرد.

- **سلوك دفاعي** **Defensive Behavior**

استجابات متعلمة، يلجأ اليها الفرد عندما يفشل في إشباع حاجة أو اكثر من حاجاته الضرورية، لكي يخفف التوتر الناجم عن الفشل، ويخفض الدافع المرتبط بالحاجة، وبالتالي تعود اليه حالة التوازن الداخلي.

- **سلوك غير مقبول** **Un acceptable Behavior**

استجابات تشبع الحاجة، لا يرضى عنها المجتمع، ويتعلمها بعض الأفراد من خلال التنشئة الخاطئة في البيت أو المدرسة أو جماعة الرفاق.

- **سلوك مقبول** **Acceptable Behavior**

استجابات يقرها المجتمع لإشباع الحاجات، ويحرص على تعليمها لابنائه، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، كالزواج لاشباع الحاجة إلى الجنس.

- **سلوك وسيلي** **Instrumental Behavior**

استجابات توصل الإنسان إلى ما ينقصه، ويشبع حاجته، ويخفض الدافع لديه، وهي استجابات متعلمة تختلف في طبيعتها من مجتمع إلى آخر، ومن زمن إلى آخر، ومن شخص إلى آخر.

- **سمة شخصية** **Personality trait**

مفهوم يصف الاساليب السلوكية في مواقف اجتماعية، وتتسم هذه الاساليب السلوكية بالثبات والعمومية .

- **شخصية** **Personality**

هي تلك الأنماط المستمرة المتسقة نسبيا من الإدراك والتفكير والإحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المتميزة، فهي تكوين اختزالي يتضمن الأفكار والدوافع والانفعالات والميول والاتجاهات والقدرات والظواهر المشابهة.

- **صحة نفسية** **Psychological Health**

حالة ايجابية، توجد لدى الفرد وتظهر حال قيام وظائفه النفسية بمهمتها، أو هي مجموع الشروط اللازم توفرها لأحداث التكيف بين الفرد وذاته، وبينه وبين الآخرين.

- **صراع نفسي** **Psychological Conflict**

التواجد المتزامن لدافعين متناقضين أو اكثر عند نفس الفرد أو نفس الجماعة، والذي يؤدي إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني.

- **ضبط** **Control**

هو امتلاك الأفراد الآخرين في الجماعة قوة ضاغطة، تمكنهم من ضبط الفرد وإرغامه.

- **ضبط النفس** **Self - Control**

ويتمثل في مدى اتزان الفرد في تعامله مع الآخرين، وقدرته على الضبط الانفعالي، وتوظيف هذا الاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة .

- **عادات** **Customs**

مجموعة من الأفعال والأعمال وألوان السلوك، تنشأ بصفة تلقائية، لتحقيق أغراض تتعلق بظاهرة سلوكية.

- **عقاب** **Punishment**

هو تقديم أو إزالة شيء من الموقف، يعمل على إزالة أداء استجابة غير مرغوب فيها.

- **علم** **Science**

دراسة منظمة في مجال ما، بهدف الوصول إلى مجموعة من المبادىء والقوانين والنظريات التي تفسر ظواهر ذلك المجال، بمنهج علمي.

- **علم الاجتماع** **Sociology**

العلم الذي يدرس الظواهر الاجتماعية، دراسة علمية، بهدف الكشف عن القوانين والقواعد والاحتمالات التي تخضع لها هذه الظواهر في ترددها واتجاهها واختفائها.

- علم الانثروبولوجيا **Anthropology**

هو العلم الذي يدرس العناصر الحيوية والعناصر الثقافية للإنسان.

- علم النفس **Psychology**

هو العلم الذي يدرس السلوك، وما وراءه من عمليات عقلية، ودوافعه وديناميته وآثاره، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم السلوك والتنبؤ بأنماطه والتخطيط له.

- علم النفس **Psychology**

العلم الذي يدرس السلوك الإنساني والعمليات العقلية والانفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية المسؤولة عن إحداث هذا السلوك.

- علم النفس الاجتماعي **Social Psychology**

الدراسة العلمية لسلوك الفرد استجابة للمثيرات الاجتماعية المختلفة وما يربط بينها من علاقات.

- علم النفس التربوي **Educational Psychology**

الدراسة العلمية للسلوك الإنساني، الذي يصدر خلال العمليات التربوية.

- علم النفس التطوري **Develpmental Psycholgy**

الدراسة المنظمة لسلسلة التغيرات التي يمر بها كل الأطفال والراشدين أو معظمهم اثناء دورة حياتهم.

- عموميات **Universals**

وهي المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الناضجين.

- غيرة **Jealousy**

الغيرة انفعال مركب من الغضب والحقد والخوف، وهي انفعال مكرر يشعر الشخص به عندما يدرك وجود من ينافسه على مركز أو مكانة أو منصب أو حب أو اي شيء آخر، ويجد في حصول منافسة عليه، تهديداً له بالحرمان من الحصول عليه.

- قائد ترسلي **Laissez - Faire Leader**

وهو القائد الذي لا يتدخل في أعمال المرؤوسين، ويتحاشى مواجهة المشكلات، وتنقصه الشجاعة في ذلك، ويترك وضع المقترحات للمقربين، ويوكل الأعمال إلى المساعدين، ليبقى صديقا للجميع.

- قائد تسلطي **Autocratic Leader**

هو القائد الذي يركز على الضبط والشدة وحفظ النظام، ولا يأخذ بآراء المرؤوسين، وهم بالنسبة له أداة تنفيذ، وهو المرجع في كل صغيرة وكبيرة، اجتماعاته قصيرة، يقدم الاقتراحات، لعرضها، وليس لمناقشتها.

- قائد ديمقراطي **Democratic Leader**

هو القائد الذي يقوم بتوجيه نشاط الأفراد ويشاركهم مناقشة المشكلات وطرق حلها، ولا يلقي الأوامر ويقبل الاقتراحات.

- قيادة **Leadership**

عملية التأثير على الجماعة في موقف معين، وظروف معينة، حافزاً التابعين له، على السعي لتحقيق أهداف التنظيم.

- قيم **Values**

اهتمام أو اختيار وتفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتدياً بمجموعة المبادىء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه.

- قيم دينية **Religious Values**

القيم الدينية عبارة عن مجموعة من المبادىء والقواعد والمثل العليا، التي نزل بها الوحي، والتي يؤمن بها الإنسان، ويتحدد سلوكه في ضوئها، وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطه بالله وبالكون.

- كبت **Repression**

حيلة نفسية دفاعية، تعمل على إبعاد الأفكار والمشاعر المؤلمة، والرغبات غير المقبولة من الشعور إلى اللاشعور، مما يساعد الفرد على نسيانها، ويخفف عنه مشاعر الذنب والتوتر والقلق المرتبطة بها.

- كف السلوك Behavior Inhibiting

اذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها، نتيجة قيامه بسلوك ما، فإن ذلك قد يؤدي بالملاحظ إلى كف هذه الاستجابات والعمل على تجنبها.

- لعب Play

نشاط موجه أو غير موجه، يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة، ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية.

- لعب الدور Role Play

مجموعة السلوكات أو النشاطات المحددة التي ينتظر من الفرد القيام بها في وقت معين.

- لغة Language

نظام من الرموز، يمثل المعاني المختلفة، والتي تسير وفق قواعد معينة، وهي وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي.

- مجتمع Society

مجموعة من الناس لهم ثقافة مشتركة متميزة، تحتل حيزاً إقليمياً محدداً، وتتمتع بشعور الوحدة، وتنظر إلى ذاتها ككيان متميز، ويشتمل هذا الكيان على بناء من أدوار وسلوك محدد، تفرضه المعايير الاجتماعية.

- مدرسة School

مؤسسة تربوية متخصصة، انشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار، وظيفتها، تبسيط التراث الثقافي، وتنقيته، وتوفير بنية اجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية، مما يؤثر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته تكوينا يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع ومن العمل على تطويره.

- مراهقة Adolescence

يطلق اصطلاح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي، نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي.

- مرحلة Stage

مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية، التي تقترن معاً اثناء حدوثها، بحيث يمكن تصنيفها منطقياً، وعزوها إلى مرحلة نمو معينة، فتحددها وتميزها عن غيرها من المراحل.

- مركز Position

المكان الذي يشغله فردٌ معين في وقت معين في جهاز ما، أو هي الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع بحكم سنه أو جنسه أو ميلاده أو حالته العائلية أو وظيفته أو تحصيله.

- مشكلة اجتماعية Social Problem

هي طريقة السلوك التي ينظر اليها المجتمع، على أنها تمثل تعدياً على المعايير الاجتماعية المتعارف عليها، والتي تشكل نقطة ارتكاز عامة، يقبلها الجميع، تحتاج إلى جهد جماعي، من أجل حلها، لقصور الجهود الفردية عن إمكانية التصدي لها.

- معالجة المعلومات Information Processing

وتتضمن طريقة الفرد في استقبال الخبرات وتمثلها وتدويتها، وإدماجها في البناء المعرفي، وما يستخدم من العمليات الذهنية فيما يستقبله من خبرات.

- معايير اجتماعية Social Criteria

تكوين فرضي يشير إلى ميزان أو مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والادراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي.

- مفهوم الذات Self Concept

مفهوم الذات هو المجموع الكلي لادراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وخصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون عليه.

- منبه أو مثير Stimulation

كل ما يحدث في محيط المرء أو في داخله من تغييرات مادية (حسية) أو انفعالية (نفسية)، وتؤثر جزئياً أو كليا، سلبا أو إيجابا في سلوكه.

- مواءمة Accomodation

وتشير عملية المواءمة، إلى تغيير المخططات والبنى العقلية المنظمة والموجودة على نحو مسبق، لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة.

- مواقف اجتماعية Social Situation

مجموعة من الظروف أو المثيرات الاجتماعية التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه في لحظة ما.

- نضج Maturation

التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بيئة الانسان ووظيفتها لتكوينه الوراثي، دون أن تحتاج إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة، ويصاحب هذه التغيرات في بنية الانسان، تغيرات سلوكية شبه دائمة.

- نضج Maturation

هو التغيرات المبرمجة سلفاً من الناحية الوراثية، والتي تحدث فطرياً وتلقائياً بمعزل عن المؤثرات الخارجية.

- نظام System

مجموعة من العناصر أو المكونات، لكل منها مكانة ووظيفة، وبينها علاقات تبادلية، بحيث أن اي تأثير على أحد العناصر أو المكونات ينتقل إلى بقية العناصر.

- نظام اقتصادي Economical System

يشير النظام الاقتصادي إلى الاجراءات والتدابير المنظمة، التي تتم بموجبها عمليات انتاج السلع والخدمات وتوزيعها واستهلاكها من قبل أفراد المجتمع، وضمن إطار اجتماعي محدد.

- نظرية Theory

نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوي إطاراً تصورياً ومفاهيم وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى.

- نظرية تفاعلية Interactional Theory

وهي إحدى نظريات تفسير القيادة، التي ترى أن النجاح في القيادة لا يستند إلى التفاعل بين سمات القائد ومهام الموقف فحسب، بل يستلزم التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المتصلة بالموقف القيادي الكلي.

- نظرية موقفية Situational Theory

ترى أن هناك ثلاث مجموعات من العناصر والعوامل التي تهم القائد في اختيار النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف، وهذه العناصر هي سمات القائد، وسمات المرؤوسين، وسمات الموقف.

- نظرية وظيفية Functional Theory

إحدى نظريات تفسير القيادة، التي ترتكز على دراسة المهام والوظائف التي يتعين على الجماعة القيام بها لتحقيق أهدافها.

- نظم اجتماعية Social System

أحكام وقوانين اجتماعية، قد تكون مدونة أو متعارف عليها، تعمل على تحديد سلوكية وأخلاقية الأفراد وترسم أنماط علاقاتهم الاجتماعية، كما تساهم بوضع ايديولوجية المجتمع، وترسيخ أسس نظامه. وتحدد أنماط العلاقات بين افراد المجتمع ذاته.

- نكوص Regression

ارتداد الشخص في تفكيره اوسلوكه، حين يعجز عن مواجهة المشكلات التي تعترضه إلى أساليب توافقية غير ناضجة، سبق له أن مر بها وتجاوزها، وكانت تشبع حاجات له وهو صغير.

- نمذجة Modeling

وهي العملية التي يتم فيها، تمثل الخبرات التي يعرضها نموذج يتصف بخصائص محددة مهمة لدى الملاحظ، وتحقق أهدافا مهمة لدى الملاحظ كذلك.

- نمذجة اجتماعية Social Modeling
تكييف الطفل لنفسه ولسلوكه طبقا لما يتوقعه منه البالغون.

- نمو Development
سلسلة العمليات التي يتقدم من خلالها الفرد بشكل منتظم ومتماسك نحو تكامل البناء والوظيفة، أو هو العملية التي تتفتح خلالها إمكانيات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية.

- نمو أخلاقي Moral Development
جملة التغيرات النوعيةٌ التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد اثناء مراحل نموه المختلفة.

- نمو اجتماعي Social Development
التغيرات التي تحدث عبر الزمن، في الطريقة التي يرتبط فيها الفرد بالآخرين وبالمجتمع.

- نمو معرفي Cognitive Develpment
تغيرات تدريجية منتظمة، تصبح العمليات العقلية من خلالها اكثر تعقيداً ويشير ايضا إلى نمو القدرة على التفكير وحل المشكلات.

قائمة المراجع

أولا: المراجع الغربية:

- ابن خلدون (1982)، المقدمة، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
- الحفناوي، حبشي فتح الله (1990)، تربية الأطفال في الإسلام، الرياض، مكتبة دار الشعب.
- الحوراني، يوسف، (1973)، الانسان والحضارة، ط2، بيروت، منشورات المكتبة العصرية.
- الريماوي، محمد عودة، ومرسي، كمال ابراهيم (1986)، الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، الطبعة الثانية، الكويت، دار القلم.
- الزرقاني، عبدالرسول (1985)، نظرة الإسلام لحاجات الطفل التربوية، مجلة منار الإسلام، عدد رمضان.
- الزنتاني، عبدالحميد (1984)، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط1، تونس، الدار العربية للكتاب.
- السويدي، وضحة (1989)، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية، لدى تلميذات المرحلة الاعدادية بدولة قطر، الدوحة، دار الثقافة.
- الشرقاوي، حسن (1983)، نحو تربية إسلامية، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- القاضي، علي عبدالموجود (1979)، اضواء على التربية في الإسلام، ط1، القاهرة، دار الأنصار.
- الكيلاني، ماجد (1982)، في رحاب الطب النبوي، مجلة المسلم المعاصر، العدد 23، 50 - 257.
- الميداني، عبدالرحمن، (1979)، الإخلاق الإسلامية وأسسها، ط1، بيروت، دار القلم.
- النجار، مسعد احمد (1955)، نحو نظرية إسلامية في الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- النحلاوي، عبدالرحمن (1979)، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، الطبعة الأولى، دمشق، دار الفكر.
- النوري، قيس (1970)، طبيعة المجتمع البشري، بغداد، مطبعة أسعد.
- بدوي، احمد زكي (1977)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان.
- جبر، عصام خليل (1995)، القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي من الصف الخامس وحتى العاشر في المملكة الاردنية الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- سليم، شاكرمصطفى (1975)، مقدمة في الانثروبولوجيا، بغداد، مطبعة بغداد.
- عقلة، محمد (1990)، تربية الأولاد في الإسلام، عمان، مكتبة الرسالة الحديثة.
- علوان، عبدالله ناصح (1981)، تربية الأولاد في الإسلام، بيروت، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمر، معن خليل (1984)، نحو علم اجتماع تربوي، بغداد، منشورات وزارة الثقافة والإعلام.
- فتحي، محمد رفقي (1983)، في النمو الأخلاقي، النظرية، البحث، التطبيق، ط1، الكويت، دار القلم.
- قطب، سيد (1980)، في ظلال القرآن، الطبعة التاسعة، بيروت، دار الشروق.
- ملكاوي، فتحي (1990)، نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، الجزء الأول، عمان، بحوث المؤتمر التربوي.
- ملكاوي، فتحي (1991)، نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، الجزء الثاني، عمان، بحوث المؤتمر التربوي.
- نجاتي، محمد عثمان (1982)، القرآن وعلم النفس، ط1، بيروت، دار الشروق.
- وزان، سراج محمد (1983)، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

- العادلي، فاروق (1984)، التنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل القطري، مجلة حوليات كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، م12، ع7، ص13.
- ابراهيم، نجيب اسكندر وآخرون (1961)، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، ط2، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة.
- ابو السعود، خيري حسن (1978)، محاضرات في القيادة الريفية، القاهرة، المعهد العالي للتعاون الزراعي.
- ابو العينين، علي خليل، (1988)، القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، مكتبة ابراهيم حلمي.
- ابو النيل، محمود السيد (1985)، علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية وعالمية، الجزء الثاني، الطبعة الرابعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- ابو النيل، محمود السيد، (1985)، توزيع القيم لدى طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة، في محمود السيد ابو النيل علم النفس الاجتماعي، الجزء الأول، 237 - 263، بيروت، دار النهضة العربية.
- ابو جادو، صالح (1998)، علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1980)، علم النفس التربوي، ط 2، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ابو زيد، ابراهيم احمد (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق النفسي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية .
- ابو زيد، احمد (1966)، البناء الاجتماعي، مدخل لدراسة المجتمع، الجزء 1، القاهرة، الدار القومية.
- ابو عرقوب، ابراهيم (1993)، الاتصال الانساني ودوره في التفاعل الاجتماعي، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- احمد، سمير نعيم، (1982)، انساق القيم الاجتماعية، ملامحها وظروف تشكلها وتغيرها في مصر، مجلة العلوم الاجتماعية، 10، (2)، 121 - 141.
- اسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون (1982)، كيف نربي اطفالنا التنشئة الاجتماعية للطفل في الاسرة العربية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الأشقر، جمال، (1986)، درجة تمثل الثالث الثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة بمجموعة من القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية تضمنتها المناهج المقررة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- البطش، محمد وليد وعبدالرحمن، هاني، (1990). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الاردنية، مجلة دراسات، 17، 3، 92 - 130.
- التابعي، كمال، (1986)، القيم الاجتماعية والتنمية الريفية، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق.
- التل، شادية (1991)، التسرب من المدرسة في الاردن دراسة تحليلية، مجلة ابحاث اليرموك، اربد، الاردن .
- التل، شادية، (1991)، اتجاهات طلبة جامعة اليرموك، نحو علم النفس، بنيتها وقياسها، مؤتة للبحوث والدراسات، م6، 3.
- الجوهري، محمد وآخرون (1973)، دراسة علم الاجتماع، مصر، دار المعارف .
- الخشاب، مصطفى (1971)، التغير الاجتماعي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف.
- الخليلي، خليل، (1989)، الاتجاهات نحو الفيزياء، بنيتها وقياسها، ابحاث اليرموك، م5، ص197 - 225.
- الخولي، سناء (1986)، الاسرة والحياة العائلية، الاسكندرية، دار المعارف.
- الخولي، سناء (1986)، الاسرة والحياة العائلية الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الدقس، محمد (1987)، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، عمان، دار مجدلاوي.
- الدمرداش، احسان (1984)، الديمقراطية، وانماط التنشئة الاجتماعية، محاضر مؤتمر رابطة التربية الحديثة، ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، القاهرة .

- الرشدان، عبد الله (1985)، علم الاجتماع التربوي، جدة، دار الشرق .
- الرفاعي، نعيم 1982م، التقويم والقياس في التربية، دمشق، المطبعة التعاونية.
- الريماوي، محمد عودة (1993)، في علم نفس الطفل، عمان، دار زاهران للنشر والتوزيع .
- الريماوي، محمد عودة (1993)، في علم نفس الطفل، ط1، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.
- الزعبي، يحي (1988)، اثر بعض العوامل الديمغرافية " المستوى الاقتصادي، وثقافة الوالدين، ونوع التعليم " . في مفهوم الذات لدى طلبة الصف الاول الثانوي في مدينة اربد . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن .
- الزعبي، محمد احمد (1979)، التغير الاجتماعي، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر.
- الزيود، نادر وآخرون (1993)، التعلم والتعليم الصيفي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الزيود، نادر فهمي، هندي، صالح ذياب، عليان، هشام، عامر وكوافحة، تيسير مفلح، (1993)، التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السامرائي، هاشم جاسم (1988) . المدخل في علم النفس، بغداد، المكتبة الوطنية.
- السواد، عبد الخضر ناصر (1979)، المراهقة، خصائصها ومشكلاتها مع الاشارة لبعض مشكلات المراهقين وحاجاتهم في القطر العراقي، التربية والتعليم، كلية التربية، جامعة الموصل، العدد الاول، 339 - 360 .
- السيد، فؤاد البهي (1968)، الاسس النفسية للنمو، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
- السيد، فؤاد البهي (1975)، الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- السيد، فواد البهي (1975)، الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، القاهرة، مصر الجديدة.
- الشتاوي، عبد العزيز والاحمر، محمد عادل (1981)، واقع تربية ما قبل المدرسة في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الشماع، نعيمة (1977)، الشخصية : النظرية، التقييم، مناهج البحث، القاهرة : المطبعة العربية الحديثة .
- الطوباسي، فواز (1994)، انماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.
- العادلي، احمد السيد (1972)، دراسة القيادات المحلية في احدى القرى المصرية، مجلة البحوث الزراعية كلية الزراعة، جامعة الاسكندرية. مجلد (20) عدد (1).
- العاني، عبد اللطيف عبد الحميد، عوني، مليحة، وخليل، معن (1990)، المدخل الى علم الاجتماع، جامعة بغداد .
- العفيفي، محمد الهادي (1975)، التربية والتغير الثقافي، الطبعة الرابعة، مكتبة الانجلو المصرية.
- العلي، عدنان (1985)، اثر تعزيز التحصيل في الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد، الاردن .
- العمري، خالد، جرادات، ضرار، ونشواتي، عبدالمجيد، (1985)، المنظومة القيمية لطلبة جامعة اليرموك، ابحاث اليرموك، العلوم الانسانية والاجتماعية، 1، (1)، 119 - 142.
- العويدي، حامد (1993)، اثر الجنس ونمط التنشئة الاسرية على التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة عند عينه اردنية من طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية .
- العيسوي، عبدر الرحمن محمد (1974)، علم النفس الفسيولوجي، دراسة في تفسير السلوك الانساني، بيروت، دار النهضة العربية.
- الغزوي، فهمي سليم وآخرون (1992)، المدخل الىعلم الاجتماع، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الغمري، ابراهيم، (دون تاريخ)، السلوك الانساني والادارة الحديثة، الاسكندرية، دار الجامعات المصرية.
- الفراء، عبد الله عمر (1984)، مجلة التكنلوجيا التعليم، العدد(13) .
- الفقي، حامد (1984)، سيكولوجية الفرد في المجتمع، الكويت، دار القلم.
- الفقي، حامد، (1984)، سيكولوجية الفرد في المجتمع، ط، الكويت، دار القلم.
- القاضي، يوسف والفطيم، لطفي، وحسين، محمود (1981)، التوجيه والارشاد النفسي للاطفال غير العاديين، دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، 4 (83)، 5 – 89 .
- القاضي، يوسف مصطفى وزيدان، محمد مصطفى(1981). السلوك الاجتماعي للفرد، الطبعة الاولى، شركة عكاظ للنشر والتوزيع.
- القوصيني، عبد العزيز (1982)، اسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الكبير، ياسين(1981)، النسق القيمي، مجلة الفكر العربي، العدد 19، كانون الثاني/ شباط.
- الليبي، الطاهر (1987)، سوسيولوجيا الثقافة، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع .
- المجالي، قبلان (1996)، وجهة نظر الابناء في سيطرة الاب او الام على اتخاذ القرارات الاسرية : دراسة ميدانية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، جامعة مؤتة / الاردن .
- المغربي، كامل (1988)، الادارة، الرياض، مطابع لنا.
- المغربي، كامل محمد (1995)، السلوك التنظيمي: مفاهيم واسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الميمون، الربيع، (1980)، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقة، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- الميمون، الربيع، (1980)، نظرية القيم في المعاصر بين النسبية والمطلقية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- الناشف، هدى محمود (1979)، الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض، الكويت، دار القبل .
- الناشف، عبدالملك، نشواتي، عبدالمجيد، ومرعي، توفيق، (1982)، الثقافة الإنسانية، ط1، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.
- الهواري، ماهر محمود،(1985) العلاقة بين القيم وسمات الشخصية، مجلة كلية الآداب، 9، 83 – 123.
- بدران، أمية، (1981)، مدى انطباق مراحل الحكم الأخلاقي لكولبرج على طلبة المرحلتين الاعدادية والثانوية في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
- بركات، احمد لطفي، (1982)، القيم والتربية، الرياض، دار المريخ.
- بكر، محمد الياس، (1975)، دراسة مقارنة في القيم بين طلبة الجامعة والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- بلقيس، احمد ومرعي، توفيق(1982)، الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- بلقيس، احمد (1986)، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها في التعليم المدرسي، عمان، معهد التربية، الاونروا، اليونسكو .
- بلقيس، احمد، (1986)، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي، معهد التربية، الانروا، اليونسكو.
- بن نبي، مالك (1989)، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.
- بيلز، رالف وهويجر، هاري (1984)، مقدمة في الانثروبولوجيا، ترجمة محمد الجوهري والسيد، محمد الحسيني، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- بيومي، محمد احمد (1980)، مبحث القيم في علوم الانسان، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- تركي، مصطفى احمد (1974)، الرعاية وعلاقتها بشخصية الابناء، القاهرة، دار النهضة العربية .
- توق، محي الدين وعباس، على (1981)، انماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الاطفال في الاردن، مجلة العلوم الاجتماعية، 9 (3)، 71 - 97 .
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984)، اساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايلي واولاده .
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1984)، اساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايلي واولاده.
- ثمبسون، مايكل وآخرون (1990)، النظرية الثقافية، ترجمة على سيد الصاوي، 1997، الكويت عالم المعرفة.
- جابر، جابرعبد الحميد (1982)، علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- جامع، محمد نبيل (1972)، المفتح في علم الاجتماع، الاسكندرية، دار بور سعيد للطباعة.
- جلال، سعد (1985)، المرجع في علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حداد، ياسمين (1990)، اساليب العزو، وتقدير الذات والاكتئاب : ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات، المجلد السابع عشر (أ)، العدد الثالث .
- حسان، شفيق فلاح (1989)، اساسيات علم النفس التطوري، عمان، مكتبة الرائد العلمية.
- حسن، عبد الباسط، وآخرون (1969)، اصول علم الاجتماع، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- حسين، محمد عطا (1987)، مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، 15 (3)، 103 - 128 .
- حسين، محمود عطا (1979)، مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي وادبي) . رسالة الخليج، 5(10)، 253 - 282 .
- حسين، محمود عطا (1987)، مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية 15 (3)، 103 - 128 .
- حسين، محيي الدين احمد، (1981)، القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة، دار المعارف.
- حيدر، وليد (1987)، جنوح الاحداث، دمشق، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية .
- خفاجي، زكي محمد (1983)، مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد (14) .
- خليفة، عبد اللطيف محمد (1992)، ارتقاء القيم. دراسة نفسية، عالم المعرفة، عدد (60).
- خليفة، عبداللطيف محمد، (1992)، ارتقاء، القيم، دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- داود، عزيز حنا واثناسيوس، زكي (1970)، دراسات في علم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- دبابنة، ميشيل، مخفوظ، نبيل (1984)، سيكولوجية الطفولة، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- دسوقي، كمال (1977)، الاجتماع ودراسة المجتمع، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- دكلة، محمد عبدالهادي (1979)، محاضرات الطلبة الدراسات العليا، فرع الارشاد الزراعي، بغداد، كلية الزراعة.
- رمزي، طارق محمود (1966)، مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة المتوسطة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 14، عدد 2، 53 - 85 .
- زاهر، ضياء، (1984)، القيم في العملية التربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- زاهر، ضياء، (1984)، القيم في العملية التربوية، ط1، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- زحلوق، مها ووطفة، علي (1995)، الشباب قيم واتجاهات ومواقف، دمشق، مطبعة الاتحاد.
- زهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والارشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب .
- زهران، حامد (1994)، علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة، ط5، القاهرة، عالم الكتب.

- زهران، حامد عبد السلام (1977)، علم النفس الاجتماعي، ط4، القاهرة عالم الكتب.
- زيتون، عايش، (1988)، الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- سرحان، منير المرسي (1987)، في اجتماعات التربية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- سرحان، منير المرسي (1973)، في اجتماعيات التربية، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- سعد، محمد الظريف وسليمان، عبد الرحمن سيد (1992)، دور جماعة الاقران في تدعيم كل من التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى المراهقين، مجلة الخدمة الاجتماعية، السنة (11)، العدد (37) .
- سلامة، احمد عبدالعزيز (1977). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- سوالمة، يوسف محمد، (1980)، اثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن، عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
- شحاتة، حسن، (1987)، القيمة التربوية في قصص الأطفال في القيم التربوية في ثقافة الطفل، الحلقة الدراسية الأقليمية لعام 1985م، القاهرة، ص34 – 43.
- صالح، احمد زكي، (1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، بيروت، دار النهضة العربية.
- صالح، احمد زكي، 1981م، علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- صالي، نازلي (1978)، التربية والمجتمع، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عاشور، راتب، (1990)، القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- عاطف، وصفي (1975)، الانثروبولوجيا الثقافية، مصر، دار المعارف.
- عباس، علي حسن (1980)، نوع الرعاية وتاثيره علىمفهوم الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن .
- عبد الله، عبد الرحمن صالح (1989)، التفاعل بين الآباء والابناء كعامل تربوي، مجلة كلية التربية، المجلد الاول، العدد التاسع .
- عبد المؤمن، محمد (1986)، مشكلات الطفل النفسية، القاهرة، دار الفكر الجامعي .
- عبدالحليم، احمد عبدالمهدي، (1990)، تعلم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم، بحث مقدم إلى مؤتمر المناهج التربوية، القاهرة.
- عبدالحي، عبدالله (1981)، المدخل إلى علم النفس، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- عثمان، سيد احمد (1977)، علم النفس الاجتماعي التربوي، التطبيع الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- عثمان، ابراهيم (1992) مبادئ علم الاجتماع : برنامج البيت والتنمية الاسرية، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- عثمان، سيد احمد (1984)، علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عدس، عبد الرحمن، وتوق،، محي الدين (1981)، علم النفس العام، عمان : مكتبة الاقصى .
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1977)، المدخل الى علم النفس، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- عدس، محمد عبد الرحيم ومصلح، عدنان عارف (1983)، رياض الاطفال، الطبعة الثالثة .
- عدس، عبد الرحمن وآخرون (1993)، علم النفس التربوي، ط1، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- علاونة، شفيق فلاح (1989)، اساسيات علم النفس التطوري، بيروت، دار الجليل، عمان : مكتبة الرائد العلمية .
- عمر، احمد وآخرون (1973)، المرجع في الارشاد الزراعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

- عمر، محمد ماهر محمود، 1983م، ملامح علم النفس الإسلامي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عودة، احمد سليمان وآخرون (1987)، واقع رياض الاطفال في الاردن، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .
- عوض، عباس محمود (1980)، في علم النفس الاجتماعي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عويدات، عبد الله (1997)، أثر انماط التنشئة الاسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر / الذكور في الاردن، مجلة دراسات، المجلد 24، العدد1، ص 84 .
- عيسى، محمد رفقي، (1984)، توضيح القيم، ام تصحيح القيم؟ نحو استراتيجية حديثة في الارشاد، النفسي، المجلة التربوية، المجلد الثاني، العدد الثاني، الكويت.
- عيسى، محمد رفقي، (1995)، توضيح القيم ام تصحيح القيم ؟ المجلة التربوية، المجلد1، العدد3، 43 - 73.
- غبريال، طلمت منصور، (1985)، دراسات تجريبية في الاتجاهات النفسية نحو البيئة في الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، 13 (2)، 147.
- غزاوي، زهير (1993)، نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، بيروت، دار المبتدأ للطباعة والنشر .
- غنيم، سيد (1987)، سيكولوجية الشخصية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- غيث، محمد عاطف (1965)، علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف.
- غيث، محمد عاطف وآخرون (1988)، الانثروبولوجيا الثقافية الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- فرح، محمد (1980)، البناء الاجتماعي والشخصية، الاسكندرية الهيئة العامة للكتاب.
- فهمي، مصطفى (دون تاريخ). في علم النفس، القاهرة، دار الثقافة.
- فهمي، مصطفى والقطان، محمد علي (1977)ن علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبى الخانجي.
- فراعين، خليل (1980)، اثر العوامل الشخصية في تسرب الطلبة من المرحلتين الاعدادية، والثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك .
- قشطة، عبدالحليم عباس (1981) الجماعات والقيادة، العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- كراجة، عبد القادر (1997)، سيكولوجية التعلم، ط1، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- كوكش، حسين (1978)، مفهوم الذات عند المراهق، رسالة المعلم، عمان، العدد (4)، 50 -57.
- لطفي، عبد الحميد (1982)، علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف.
- لنتون، رالف (1964)، دراسة الانسان، ترجمة عبد الملك الناشف، بيروت، منشورات المكتبة العصرية.
- محمد، يوسف عبد الفتاح (1989)، دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الجنسين من طلاب الامارات وغيرهم من العرب، مجلة علم النفس، العدد الثاني عشر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- مراد، صلاح احمد (1988)، مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الاولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد التاسع، الجزء الثالث .
- مردن، نجم الدين على (1970)، رياض الاطفال في الجمهورية العراقية : تطورها ومشكلاتها واسسها التربوية والنفسية، بغداد، مطبعة الزهراء .
- مرعي، توفيق، (1988)، استراتيجيات تعليمية خاصة: التميين الدراسي السابع، برنامج التطوير المهني لمدرسي ومدرسات مدارس الجامعة، كلية التربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الرياض.
- مرعي، توفيق، وبلقيس، احمد (1984)، الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط2، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق، وبلقيس، احمد (1983)، الميسر في علم النفس التربوي، ط1، عمان، دار الفرقان.
- مزعل، فاضل (1988)، دراسة مقارنة لبعض المتغيرات النفسسية والاجتماعية والتربوية بين المتفوقين عقليا والعاديين من طلبة الصف الرابع الاعدادي . رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة البصرة،

العراق .
- مليكة، لويس (1989)، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الاول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مليكة، لويس كامل (1989)، سيكولولجية الجماعات والقيادة، الجزء الاول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- موسى، فاروق عبدالفتاح، (1987)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة من اتجاهاتهم نحو المدرسة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- ناصر، ابراهيم (1989)، اسس التربية، عمان، دار عمار .
- ناصر، ابراهيم (1985)، الانثروبولوجيا الثقافية، ط2، عمان، منشورات الجامعة الاردنية.
- ناصر، ابراهيم (1988)، اسس التربية، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- نشواتي، عبدالمجيد، (1985)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- هنا، عطية محمود، (1986)، اختبار القيم واستخداماته، كراسة التعليمات، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- هندي، صالح (1978)، اثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحصيلية في تسرب الطلاب من المرحلة الالزامية، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد : جامعة اليرموك .
- هول ولندزي، (1971)، نظريات الشخصية، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة .
- وريكات، خولة وجمارة، يحي (1994)، مشكلات معلمات رياض الاطفال في مدينة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، العدد الثالث، الاردن .
- وهيب، محمد ياسين، (1991)، علاقة القيم بالأمن النفسي، التربية والتعليم، 10، 5 - 25.
- ياسين، عطوف محمود (1981)، مدخل في علم النفس الاجتماعي، بيروت، دار النشر للنشر.
- يعقوب، ابراهيم وبلبل، رمزي (1985)، علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في الاردن، ابحاث اليرموك، 1(21)، 49 - 65 بالعربي .
- يونس، انتصار (1978). السلوك الانساني، القاهرة، دار المعارف.
- الزيود، نادر فهمي (1989)، علم النفس المدرسي، ط1، عمان، شركة الشرق الاوسط للطباعة.
- مختار، حمزة (1982)، اسس علم النفس الاجتماعي، ط2، القاهرة، دار البيان العربي.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Almond , G.A. & Verba , S. (1963). The Civic Culture : Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton : Princeton University Press.
- Apter , J.S. (1982) . Troubled Children : Troubled System , New York : Pergramon Press Inc .
- Atwater , E. , (1990) . Psychology of adjustment. New Jersy : Prentice - Hall.
- Bandura , A. , (1977) . Psychological Review , 84 : 199 - 215 .
- Baughter , S.L. and Martin , B.B. (1981) . The Decision filled years of adolescence , Journal of Homeeconomics , 73 , 40 - 42 .
- Benedict , R. (1934). Patterns of Culture. Boston : Houghton mifflin.
- Bigge , J.L. , (1982) , Psychologicl aspects of Physical disability and multiple disabilities , U.S.A : Merrill Publishing Company .
- Bovee , C.L. & Thil , J. (1989) , Business Communication Today , 2nd ed. New York : Random House , Inc.
- Byrne , B. M. (1984) . The general academic self- concept nomological network : Areview of construct validation research . Review of Educational Research , 54 (3) , 427 - 456 .
- Calhoun , J.F. and Acocella , R (1990) . Psychology of adjustment and human Ralationships , New York : Mc Graw - Hill .
- Chauhan , S.S. , (1989) . Advanced Educational Psychology , 5th ed., India : Vi - Kas Publishing House .
- Comstock , G. , chaffee , S., Katzmen , N. , Mccombs , M. and Roberts , D. (1978) . Television and Human Behavior . New York : Columbia University Press .
- Coopersmith , S. (1959) . Amethod for Determining Types of Self - Esteem " J. of Abn , and Soc. Psychol . 50 , 78 - 88 .
- Coopersmith , stanly (1967) . The Antecedents of self - esteem , San Francisco : Freeman .
- Dance , F.E.X. and Larson , C.E. (1972) , Speech Communication Concept and Behavior , New Youk : Rinehart and Winston , INC.
- Demo , D.H. (1985) . The Measurement of self - esteem : Refining and Methods , Journal of Personality and social Psychology .
- Elkin , F. and Westley , W., (1955) . Tje Myth of Adolescent Culture , Journal of Sociological Review , 20 , 680 - 684 .
- Foster , G. (1973). Traditional Cultures and Technological change , New York.
- Gourard , S., (1980) . Healthy Personality , 4th ed,. N.Y. , MacMilan Publishing .
- Hamacheck , D.E. (1978) . encounters with the self , New York : Holt , Rinehart and Winson .
- Hamachek , D.E. (1971) . Encounters with the self , New York : Holt , Rine hart & Winston , Inc .,
- Hamachek , D.E. , (1987) . Encounters with the self , new York : Holt , Rinehart and Winston .
- Harter , S. , (1983) . Developmental Perspectives on the self - system " In : M. Hitherington , ed. , Social Development : Carmichael's Manual on child Psychology , New York : Wiley .
- Heidenreich , C. A. (1970). Dictionary of General psychology . Iowa: Kendall Hunt Publishing Co .

- Heward, W. & Orlansky , M. (1980) . Exceptional Children . Ohaio : Charles E. Merrill.
- Hewett , M. F. , Taylor , D.F. (1980) . The Emotionally Disturbed Child in the Classroom (2nd ed.) . Boston : Allyn and Bacon .
- Hilgard , E. (1962) . Introduction to Psychology , New yourk : Brace and World .
- Homik , R. (1981) . Out of School, Television and Schooling : Hypotheses and Methods . Review of Educational Research . 51 (3) , 199 - 214 .
- Hurlock , E. (1974) . Personality Development , Mc Graw Hill .
- Jenkins , P. (1995) . School Delinquency and School Committment , Sociology of Education , 68 , 221 - 239 .
- Joseph , J.R. (1980) . School Factors and Delinquency : International by Age and sex , Sociology and social Research , 64 : 420 - 434 .
- Kalberer, W. D. , (1975) . Adolescents Changing Concerns , Perceptual and Motor Skills , 40 , 863 - 886 .
- Kanter , R , M. and others (1974) . Coupling , Parentinting and the presence of others : Intimate Relationships in Communial House holds. Paper Presented at the Annual meeting of the American Psychological Association , 82 nd , New Orleans , Louisiana .
- Labane , W. and Green , B.(1969) . Education implication of self concept theory " Cal "; Good Year Publishing Company Inc .,
- Light , D.J and Keller , Z. (1982). Readings and Review for Sociology , New York: Alfred A.knopf.
- Mouly , George J, (1973) . Psychology for Effective Teaching (3rd ed). New York : Holt , " Rinehart and Winston , Inc .
- Nimo , D. (1978) , Political Communication and Public Opinion in America , California : Goodyear Publishing Company .
- Ramsey , B. (1980) . Kindergarten program and Practices , London : C.V. mosby company .
- Rimm , S. (1987) . Why Bright Childdren Under Achieve : The Pressures They Feel . Indiana State Departemt . Indianapolis . Office of Gifted and Talented Education ; Purdue University , West lafayette , In gifted Educations Resource Institution .
- Rosenberg , M. (1968). The logic of Survey Analysis , N.Y. Basic Books.
- Rosenberg , M. (1979) , Conceiving the self , New York : Basic Books .
- Rosenberg, M. J (1965). When Dissonance Fails, On Eliminating Evaluation Apprehension from Attitude Measurement " J. of Person and Soc. Psychol . 1,28 - 42 .
- Rumberger , R. (1983) . Droping ourt of high school : The influence of race, sex , and family backeground , American Educational Research Journal , 20 , 199 - 220 .
- Rutter , M. , Graham , P. , Chadwic , O.F. , and Yale , D. (1976) . Adolescent Turmoil : Fact or fiction . Journal of Child Psychology . 17 , 35 - 36 .
- Rutter , Michael (1985) . Family and School Influenes on Behavioral Development , Child Psychology , 26 (3) : 149 .
- Samovar , Larry A. et al., (1981), Understanding Intercultural Communication , Blemont : Wadswarth Publishing Company.
- Santrock , W. J. (1983) . Life - Span Development , Iowa , WCP , Dubuque .
- Shavelson , R. , & Bolus , R. (1982) . Self - concept the interplay of theory and methods , journal of Educational Psychology , 74 (1) , 3 - 17 .
- Shiffler , Nancy . (1977) . Relation between self - concept and classroom . Journal of Educational Psychology , 69 (4) , 349 - 359 .
- Sroufe , A.L. & Cooper , R.G., (1988) . Child development , its nature and course , New

York : Alfred A. Knopf.
- Tylor, E.B. (1924). Primitive Culture.(7th ed.). New York : Brentano's.
- Tylor, E.B. (1924). Primitive Culture. (7th ed.), New York : Brentano's.
- Verderber , R. F. (1978). Communicate , second Edition. Belmont : Wadsworth , Publishing Company, Inc.
- Weiten , W. Lioyd , M.A., and Lashley, L. (1991). Psychology applied to modern life " Cal : Brooks / Cole.
- Williams , P, and others (1982) . The Impact of Leisure - Time Television on School Learning : American Educational Research Journal.
- Wolfe , David (1987) . Child Abuse prevention With at Risk, Parents and Children, in Burchard and Burchard (Eds.) Prevention of Delinquent Behavior ,Sage Publication, New Burey Park, Beverly Hills, London, 160 - 189.
- Ziller , R. and Hagey , J. Smith M. , Long , B. (1969). Self - Esteem: a self - social Construct. J. of Consult and Clin, Psychology, 33, 84 - 95.
- Bandura, A. (1974). Analysis of Modeling Processes, In A. Bandura (Ed.) Modeling : Conflicting Theories, N.Y. : Liver - Atherton.
- Baron, R. and Byrne, D. (1987). Social Psychology : Understanding Human Interaction. Boston, U.S.A., Allyn and Bacon, Inc.
- Bavelas.A. (1960). Leadership: Man and Function. Administrative Sc. Quart, 5, 491-498.
- Benedict, R. (1934). Patterns of Culture, Boston : Houghton Mifflin. -
- Bierstedt, R. (1963). The Social Order. New York : Mc Graw.
- Bierstedt, R. (1963). The Social Order. New York : Mc Graw.
- Cooper, J. (1971). Personal Responsibility and Dissonance. Journal of Personality and Social Psychology, 18 : 354 - 363.
- Dawes, R.M. (1972). Fundemantals of Attitude Measurement, New York : Macmillan Company.
- Dutton, W.H. & Blum, M.P. (1968). The Measurement of Attitude Toward Arithmatic with Alikert - Type, The Elmentary School Journal, Vol. 68, 259 - 264.
- Eagly, A. and Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes. Fortworth : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erikson , E. (1968). Identity. Youth and Crisis. New York : Norton.
- Erikson, E. (1963). Childhood and Society (2 nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. (1974). Dimensions of anew identity. New York : Norton.
- Federico , Ronald (1979) . Sociology Reading Mass. New Jersy, Àddission - Wesley Pub.Co.
- Festinger, L. (1964). Behavioral Support for Opinion change. Public Opinion Quarterly, 28 : 404 - 417.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the Prediction of Behavior, New York : John Wiley and Sons.
- Gage , N. L. & Berliner, P. C. (1988), Educational Psychology, (4 th ed.), Boston, Houghton Mifflin Company.
- Gibb, C.A. (1969). Leadership: Selected Readings, Harmondsworth: Penguin.
- Harms , L.S (1974). Human Communication : The New Fundemantals, N.Y : Harper and Row Publishers.
- Harrison, A.A. (1976). Individuals & Groups, Monterey Co. : Brooks, Cole Publishing Co.
- Kohlberg, L. (1963). Moral Development and Identification, Child Psychology, Chicago :

University of Chicago Press .
- Krober , A.L. and Kluckholm , c. (1952) , Culture : Acritical Review of Conceptions and Definitions. Cambridge : Harvard University Press.
- Lambert, W.W & Lambert, W.E (1964). Social Psyschology, New Jersy; Prentice-Hall.
- Laster , J.F. (1981) . Toward an Understanding of Stress ,Journal of Economics , 73 , 17 - 19 .
- Lauer ,R.H. & Handel , W.H. (1977). Social Psychology : The theory and Application of Symbolic Interaction. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Lieberman, S. (1956). The effect of Chanes in Roles on the Attitudes of Role Occupants, Human Relations, Vol ix, no . 41, 385 -402 .
- Likert, Rensis, (1961). New Patterns of Management, New York, Mc Graw-Hill Book co.,
- Lippitt, Ronald & White, Ralph (1985). An Experiment Study of Leadership & Group Life: Holt and Co.,
- Mc Guire, W. (1969) , The Nature of Attitude and Attitude change, Handbook of Social Psychology , 3 : 136 - 314, Addison, Wesely, New York .
- Mc Guire, W. (1985). Attitude and Attitude Change In G. Lindzey and E. Aronson (Ed.) The Handbook of Social Psychology, Random House, 2 : 236 - 436 .
- Moritary, T. (1975). Commitment and Responsive Bystander : Two Field Experiments , Journal of personality and Social Psychology, 31 : 370 - 376 .
- Petty, R. , Cacippo, J. and Heesacker, M. (1981). Effect of Theoritical Questions in Persuasion . Journal of Personality and Social Psychology, 40 (3) : 432 - 440 .
- Roemer , R. E. (1978). The Social Conditions for Schoolings. In A , B calvin (Ed) , Perspectives on education. Reading , MA : Addison - Wesely.
- Rohwer, D., Ammon, P.R and Gramer, P. (1974). Understanding Intellectual Development : Three Approaches to Theory and Practice. Hindsadles Illionois : The Dryden Press .
- Sear, D. & Freedman , J. (1985). Social Psychology, California : Pentice - Hall .
- Smith, and Shertanin, P.D. (1994). Values Carification, phi : Delta Kappa, 679 - 684 .
- Stewart , Elbert , (1979) . Sociology , The Human Science , New Jersy. Mccirow , Hill Book co. inc.
- Swanson , G.E. (1965). On explanation of social interaction. Sociometry , 101- 123
- Travers, R.M. (1973). Educational Psychology : Ascientific Foundation for Educational Practice, New York : Macmillan Company .
- Tubbs, S.L. & Moss, S. (1987). Human Communication, 5th Edition, NewYork: Random House, Inc.
- Woolfolk , Anita (1987). Edacational Psychology , London , Prentice - Hall International.



دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



سيكولوجية
التنشئة الاجتما

CHOLOGY SOCIALIZATION



دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

